



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM/RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS
CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS**

DANIELA GHISLENI FIGUEIREDO

**POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE
PAULO FREIRE E CATHERINE WALSH.**

ERECHIM

2021

DANIELA GHISLENI FIGUEIREDO

**POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE
PAULO FREIRE E CATHERINE WALSH.**

Texto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como avaliação para defesa de dissertação referente ao mestrado.
Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

ERECHIM

2021

COMISSÃO EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Professor Doutor Mairon Escorsi Valério - UFFS

Professora Doutora Adriana Salete Loss – UFFS

Professor Doutor Osvaldo Mariotto Cerezer – UNEMAT

“Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança na espera pura, que virá, assim espera vã”. (Paulo Freire).

A meus pais:
José Wnilson e
Maria da Glória.
Aos meus irmãos:
Heloísa e Eduardo.
E ao meu companheiro:
Jonas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, sabedoria e força para seguir em frente e por me guiar em todos os momentos para a realização dessa dissertação.

Aos professores, professoras e funcionários do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade e em sala de aula.

Aos meus colegas, por todo conhecimento transmitido durante o programa e pela convivência agradável no percurso do mestrado mesmo a distância atribuída pela pandemia.

À coordenadora do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas PPGICH, Professora Adriana Salete Loss, por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável e pela contribuição na realização do artigo publicado em revista.

Ao meu orientador dessa dissertação, Professor Mairon Escorsi Valério, pela disponibilidade, confiança e oportunidade de realizar essa dissertação de mestrado. Obrigada por me atender com paciência e presteza todas as vezes que foi solicitado para concretização dessa dissertação.

À minha banca de qualificação e defesa dessa dissertação, Professor Mairon Escorsi Valério, professora Adriana Salete Loss e o professor Osvaldo Maiotto Cerezer, pela ajuda e contribuições durante a concretização da dissertação.

Aos meus pais, José Wnilson Figueiredo e Maria da Glória Figueiredo, pela educação e por não medirem esforços para a realização dos meus sonhos e que sempre me incentivam e apoiam em todos os momentos da minha vida.

Aos meu irmãos, Heloisa Ghisleni Figueiredo e Eduardo, pelo incentivo e apoio dedicado a mim.

Aos meus avós Lucia Zanon Ghisleni e José Ghisleni, falecido em 2018, mas que está me guiando para o melhor caminho sempre e que por onde estiver está muito feliz com essa minha conquista.

Ao meu companheiro, Jonas Giachini, por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente.

Aos demais familiares que, direta ou indiretamente, prestaram apoio na realização do mestrado.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização dessa dissertação.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Envolvimento socio-histórico e cultural da minha pessoa com o tema da dissertação e os vínculos com as instituições de pesquisa.....	23
1.2 Descrição e análise do objeto de pesquisa.....	27
1.3 Justificativa: pertinência da pesquisa para o campo das ciências humanas.....	48
1.4 Caminho metodológico e referencial de pesquisa.....	55
2. O COLONIALISMO E A COLONIALIDADE COMPREENDIDOS À LUZ DA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	60
2.1 O pensamento decolonial no mundo e a transmodernidade.....	65
2.2 Colonialismo, colonialidade e as epistemologias do sul.....	78
2.3 Esperanças e sonhos rumo à construção de outros mundos possíveis em meio às colonialidades e ao colonialismo.....	86
3. A HERANÇA DA AMÉRICA LATINA: PEDAGOGIAS DA SOLIDARIEDADE..	111
3.1 A educação libertadora na América Latina.....	122
3.2 concepção decolonial em Paulo Freire.....	157
3.3 concepção decolonial em Catherine Walsh.....	180
4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIAL.....	196
4.1 A interculturalidade crítica em Paulo Freire.....	196
4.2 A interculturalidade crítica em Catherine Walsh.....	207
4.3 Contribuições de Paulo Freire e Catherine Walsh para a emergência de uma Pedagogia Decolonial.....	220
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
6.REFERÊNCIAS.....	248

RESUMO

A presente dissertação denominada, “Por uma Pedagogia Decolonial a partir de Paulo Freire e Catherine Walsh”, tem como objetivo apontar outras possibilidades e projetos com vistas à (re) construção de outro mundo possível a partir da pluralidade de mundos estruturados em aprendizagens subversivas, que se opõem ao imperativo imposto pela estrutura do sistema dominante vigente, que é ancorado no capitalismo, no colonialismo, no racismo e no patriarcalismo. Para tanto, foi efetuada uma pesquisa, de natureza qualitativa, por meio do método hermenêutico-dialético a partir da leitura de textos e de falas de autores e autoras ligados à perspectiva decolonial, especialmente dos pensadores ligados ao campo da educação: Paulo Freire e Catherine Walsh, os quais referendaram a nossa investigação acerca da realidade socio-cultural-histórica da América Latina, em particular, e do mundo em sua totalidade. Essa pesquisa foi realizada dentro de uma perspectiva da leitura, da compreensão e da interpretação crítica da realidade do mundo atual como uma totalidade integrada dialeticamente. Por intermédio dessa investigação, foi efetivada uma análise acerca dos problemas, que são de distintas ordens, que atravessam a humanidade, os quais são inerentes às violências e opressões perpetradas pelos países centrais do sistema-mundo aos países da periferia desse sistema, que se revelam pelas colonialidades do ser, do saber, do poder e da natureza. Colonialidades estas que produzem males e iniquidades aos povos subalternizados do mundo, especialmente os povos da geopolítica do Sul Global, os quais sofrem os efeitos dos aspectos atinentes ao racismo, ao patriarcalismo, ao epistemicídio dentre outros. Mediante a tomada de consciência desses problemas, que afetam a esses povos, foi possíveis alternativas para a solução desses problemas por meio de empreendimentos pedagógicos, aportados em princípios éticos, epistemológicos e políticos, com base na decolonialidade do ser, dos saberes, do poder e da natureza. Essas alternativas são e devem ser edificados pelo princípio da razão solidária do projeto da trasmodernidade, que rompe com a razão capitalista e colonial, ancorado em quatro sustentáculos indispensáveis: o reconhecimento de todas as alteridades; a responsabilidade com todos os seres vivos; a interculturalidade crítica, a ecologia dos saberes, a solidariedade e o amor revolucionário. Nessa direção, afirmamos que é possível a edificação um outro mundo possível mediante a convergência de vários movimentos de insurgência, resistência e reexistência à estrutura capitalista hodierna do sistema-mundo, que ainda são em menor número no mundo, em torno do sonho da implementação de uma utopia concreta de um viver bem, cujo fim reside na proposição e na prática de um conviver juntos na diversidade de vistas com vistas à irrupção de relações intersubjetivas engendradas na e pela ética da vida. Para tanto, é urgente que se instaure uma pedagogia decolonial em todos os espaços pedagógicos e políticos do mundo, que é dialogal e amorosa, que substitua a pedagogia colonial - que é contrária ao diálogo e ao amor – hegemônica atualmente no mundo. Por fim, concluímos que as epistemologias e as políticas de Paulo Freire e de Catherine Walsh podem contribuir para a emergência de uma pedagogia decolonial devido ao fato de que os seus pensamentos e suas práticas se estruturam em torno de um devir consubstanciado nas decolonialidades do saber, do poder, do ser e da natureza.

PALAVRAS - CHAVE: Pedagogia decolonial, Catherine Walsh, Paulo Freire, decolonialidade, ética da vida.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "For a Decolonial Pedagogy from Paulo Freire and Catherine Walsh", aims to point out possible possibilities and projects with a view to the (re) construction of another possible world from the plurality of worlds structured in subversive learning, which oppose the imperative imposed by the structure of the current dominant system, which is anchored in capitalism, colonialism, racism and patriarchy. To do so, qualitative research was carried out, by means of the hermeneutic-dialectic method, based on the reading of texts and speeches of authors linked to the decolonial perspective, especially thinkers linked to the field of education: Paulo Freire and Catherine Walsh, who referenced our investigation about the socio-cultural-historical reality of Latin America, in particular, and the world as a whole. This research was carried out from a perspective of reading, understanding, and critically interpreting the reality of today's world as a dialectically integrated totality. Through this research, an analysis was carried out about the problems, of different orders, that cross humanity, which are inherent to the violence and oppression perpetrated by the central countries of the world system to the countries on the periphery of this system, revealed by the colonialities of being, knowledge, power, and nature. These colonialities produce evils and iniquities to the subalternized peoples of the world, especially to the peoples of the geopolitics of the Global South, who suffer the effects of racism, patriarchy, epistemicide, among others. Through the awareness of these problems, which affect these peoples, alternatives for the solution of these problems were possible through pedagogical undertakings, based on ethical, epistemological, and political principles, based on the decoloniality of being, knowledge, power, and nature. These alternatives are and must be built on the principle of solidary reason of the project of trasmodernity, which breaks with capitalist and colonial reason, anchored on four indispensable supports: the recognition of all otherness; responsibility with all living beings; Critical interculturality, ecology of knowledges, solidarity, and revolutionary love. In this direction, we affirm that the building of another possible world is possible through the convergence of various movements of insurgency, resistance, and re-existence to the capitalist structure of today's world-system, whose end resides in the proposition and practice of living together in the diversity of views with a view to the irruption of intersubjective relations engendered in and by the ethics of life. For this, it is urgent that a decolonial pedagogy be established in all pedagogical and political spaces in the world, one that is dialogical and loving, to replace the colonial pedagogy - which is contrary to that of dialog and love - currently hegemonic in the world. Finally, we conclude that the epistemologies and politics of Paulo Freire and Catherine Walsh can contribute to the emersion of a decolonial pedagogy due to the fact that their thoughts and practices are structured around a becoming embodied in the decolonialities of knowledge, power, being, and nature.

KEY WORDS: Decolonial Pedagogy; Catherine Walsh, Paulo Freire, decoloniality, ethics of life.

1. INTRODUÇÃO

Na conjuntura contemporânea, a maioria da humanidade é afetada pelos efeitos opressivos da globalização competitiva e individualista, a qual é ancorada na ética moldada pela razão estritamente vinculada ao neoliberalismo.¹

Essa razão estrutura e configura o modo de ser dos indivíduos na sua forma de se relacionar com os outros e os ecossistemas naturais a partir da prerrogativa da maximização dos lucros em concomitância com a minimização dos dispêndios.

Nesse sentido, a vida é organizada e consubstanciada por meio dos preceitos do mecanismo ganha-perde em que os que dominam (os opressores) impõem aos dominados (os oprimidos) as ideias da razão neoliberal, cuja finalidade - em última instância - é assegurar o bem-estar de uma minoria abastada em função da exploração de uma imensa maioria da população mundial.

Como consequência dessa razão, há um aumento crescente e vertiginoso da miséria e da pobreza - nas escalas local, nacional e global do planeta Terra -, resultando problemas de toda a ordem, tais como: as migrações de deserdados da África e da Ásia para a Europa e também dos oprimidos da América Central para os Estados Unidos em busca de melhores oportunidades sociais, que possibilitem a estes uma vida digna.

Daí decorre que a não concretização desta vida digna ocorre devido aos seguintes eventos: o aumento do conflito e da violência contra os grupos sociais mais vulneráveis (os negros, indígenas, mulheres dentre outros, a fome, o desemprego, o recrudescimento de epidemias e pandemias, como é o caso recente do surgimento do coronavírus, a xenofobia, a aporofobia² e os problemas ambientais de toda natureza em todo o mundo, de modo geral, e no Brasil - em particular - que se destaca como um país que cada vez mais tem adotado uma política caracterizada pelo viés da destruição dos nossos ecossistemas naturais e pela exacerbada supressão dos direitos sociais do povo, sobretudo dos povos indígenas e dos afrodescendentes.

¹“O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até as próprias condutas dos governados”. DARDOT, Pierre; Laval Cristian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

²“Aporofobia é um termo cunhado por Adela Cortina, que significa aversão ao pobre pelo fato de ser pobre. Ver mais em Cortina, Adelia. El rechazo al pobre: Um desafío a la democracia. Barcelona: paidós, 2017.

Esses problemas, quase em sua totalidade, são ocasionados por um agir competitivo perpetrado por práticas político-pedagógicas imiscuídas em todos os setores das sociedades (na economia, na cultura, na política e na educação), cuja dimensão econômica se sobressai com relação às outras dimensões da vida, ou seja, o dinheiro em estado puro é o motor da vida em detrimento de um ordenamento societário centrado numa razão solidária em que todas as pessoas caibam, ou seja, numa razão que edifique políticas que promovam e que efetivem a redistribuição dos bens indispensáveis à emergência de uma vida decente para todos os seres humanos, a qual se realiza pela garantia da educação, da saúde, da seguridade social, da distribuição equitativa da renda e da terra e do acolhimento às diferenças das múltiplas identidades culturais existentes nas sociedades.

Portanto, essas práticas não produzem relações forjadas em valores e saberes mobilizados na direção da constituição de sujeitos abertos ao outro e ao mundo. Ao contrário, produzem apenas relacionamentos - entre indivíduos, entre instituições sociais, entre governantes, entre governantes e governados – fundamentados no princípio do tipo eu-isso, formulado por Buber (2001), em que unicamente os que detém o capital são sujeitos, reificando os outros seres humanos (os que não detém o capital), através de uma tática que silencia esses, explorando-os por meio da força da atuação interdependente da tríade: capital, colonialismo³ e patriarcalismo.

Essa tríade, fundada pelas normas do mercado, adentra nos tecidos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais dos lugares das escolas e dos demais espaços das comunidades, colonizando-os por meio de uma ordem imposta amparada em preceitos forjados na concepção de um viver calcado no ter individualista e competitivo em contraposição ao ideário do ser cooperativo e solidário, cujo ponto de partida e de chegada é a intercomunicação estabelecida entre os seres humanos numa perspectiva da consecução do reino do entre.

³ O colonialismo é distinto ao conceito de colonialidade. O colonialismo é a usurpação da soberania de um povo por outro povo por meio da dominação político-militar de seu território e sua população através da presença de uma administração colonial. Com o colonialismo um povo exerce a dominação e exploração política, econômica e cultural sobre outro povo. O colonialismo é mais antigo que a colonialidade precedendo por muito o presente sistema-mundo capitalista/ patriarcal moderno/colonial que se inaugura com a expansão colonial europeia em 1492. O novo no mundo moderno-colonial é que a justificativa de dita dominação e exploração colonial passa pela articulação de um discurso racial acerca da inferioridade do povo conquistado e a superioridade do conquistador. A colonialidade ainda que tem uma relação estreita com o colonialismo não se esgota nisso. A colonialidade se refere a um padrão de poder que se inaugura com a expansão colonial europeia a partir de 1492 e onde a ideia de raça e a hierarquia etno-racial global atravessa todas as relações sociais existentes tais como a sexualidade, gênero, conhecimento, classe, divisão internacional do trabalho, epistemologia, espiritualidade, etc. e que segue vigente ainda quando as administrações coloniais foram quase erradicadas do planeta. Ver mais em BUSSO e MONTROYA. Entrevista a Ramón Grosfoguel. Santiago: Polis, 2007.

Reino este que acontece a partir das falas, de atos e de gestos em que o eu se constitui pela relação empreendida com o tu e este, por sua vez, se constitui também pelo encontro genuíno com o eu, formando, dessa feita, um nós comunitário representativo da totalidade de uma sociedade governada por uma ética da reciprocidade, que é constituída e centrada na vida em oposição aos valores do mercado capitalista. Essa ética guia a Educação popular e a Teologia da libertação que dialogam e comungam sobre um ideário de uma nova humanidade, que irrompe por meio da consagração do valor supremo da vida em oposição à ética de mercado. Nessa direção, Freire diz que:

É preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial”, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do primeiro mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero de classe. (FREIRE, 1996, p. 15-16)

Isto é, de uma ética que funda uma sociedade inclusiva e comunitária. Sociedade esta em que os seres humanos praticam atos político-pedagógicos em que reina o princípio dialógico da emersão e da presença do inter-humano no cotidiano da vida, que se desenrola e se desenvolve na partilha da linguagem e do trabalho consignados pelos atores sociais numa autêntica comunhão em que, obviamente, nenhum dos polos da relação exerce a opressão, como bem expressa Freire:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2005, p.192).

Porém, no atual quadro social a que vivemos, verifica-se que há a presença de ações estruturadas na teoria do antidiálogo - desde a escala local até a escala global - em que acontece

a irrupção de diversas formas de intolerância com o outro, especialmente com os mais pobres, como podemos notar nas diretrizes implementadas pelas políticas e pelas pedagogias excludentes – especialmente as de direita e de extrema-direita-, as quais promovem o silenciamento e o “encobrimento” de ações voltadas ao reconhecimento e a igualdade de gênero, sexo, raça, religião dentre outros fatores, bem como legitimam a gritante desigualdade social.

Nesses modos de se fazer política e pedagogia, na teoria e na prática, o diferente do padrão desse conservadorismo de direita e de extrema-direita - que cada vez emerge no mundo tanto da geopolítica do Norte Global⁴, como é o caso do governo desenvolvido pela ideologia de Trump nos Estados Unidos - no período compreendido que vai de janeiro de 2017 até janeiro de 2021 - e que ainda continua exercendo muita força neste país como em outras regiões do mundo, a exemplo do que ocorre também na geopolítica do Sul Global (como é o caso da subida ao poder de Bolsonaro no Brasil) - é excluído e aniquilado cada vez mais pelos discursos e pelos atos de ódio contra as políticas públicas e as práticas de reconhecimento a todos os grupos sociais subalternos da população, assim como pela adoção de uma política econômica estruturada quase que exclusivamente nos preceitos das normas de mercado.

Logo, com as normas do mercado sobrepujando o nós comunitário, na maior parte das nossas sociedades contemporâneas, há a intensificação do individualismo, da competitividade e dos relacionamentos forjados na verticalidade e no predomínio da força do poder do dinheiro e da segregação. Assim sendo, com a hegemonia dessas normas de mercado associada a outros fenômenos que provocam a exclusão social e cognitiva, há a intersecção entre a mercantilização de todos os espaços dessas sociedades associada aos fenômenos do colonialismo, do racismo e do patriarcalismo.

Essa intersecção opera, no interior dessas sociedades, submetendo-as a seus mandamentos por meio do exercício de comunicados falsos, como se fossem verdadeiros, veiculados pelas instituições sociais, como, por exemplo, nas mídias e nas escolas, os quais são

⁴ Geopolítica do Norte Global é uma expressão utilizada pelo intelectual Boaventura de Sousa Santos, que é originário de Portugal. Essa expressão denota que todas as formas de organização das sociedades do Norte Global são vistas como superiores. A constituição mutua do Norte e do Sul, e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem presas à persistência das relações capitalistas e coloniais. No Norte global, os “outros” saberes, além da ciência e da técnica, foram produzidos como não existentes ou reduzidos a dados locais, sendo deste modo radicalmente excluídos da racionalidade moderna, ou seja, o Norte representa o avanço em termos de construção de conhecimentos e de sociabilidades, enquanto que o Sul é considerado atrasado. Ver mais em SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

aportados pelas monoculturas do ser, do saber e do poder, que produzem uma violência física e uma violência simbólica.

Essas violências se dão pela invisibilização da diversidade cultural e dos saberes da imensa quantidade das experiências sociais produzidas no mundo, especialmente aquelas que emergiram e emergem na geopolítica do Sul Global, pelo paradigma eurocêntrico assentado na lógica neoliberal do pensamento único.

Essas experiências, produzidas na geopolítica do Sul Global, apontam caminhos novos de um mundo diferente do atual, pondo em evidência – desse modo - uma pluralidade de epistemes que entabulam um diálogo crítico - a partir dos encontros entre os intelectuais, bem como entre estes e o povo e também com os movimentos sociais - em que todos ensinam e aprendem mutuamente uns com os outros, cujo ponto de apoio são as tarefas de ensino e de aprendizagem consignadas em práticas corporificadas pela interculturalidade crítica.⁵

A interculturalidade crítica pressupõe o acolhimento da diferença cultural em meio aos conflitos existentes entre essas diferenças e em torno de pontos de convergência entre as diversidades das experiências eclipsadas pelo paradigma eurocêntrico, como por exemplo, aquelas que englobam teorias e práticas diversas, nomeadamente as experiências construídas pelos povos oprimidos, como podemos assim enumerá-las: do feminismo, das experiências fundamentadas na ecologia dos saberes, nas experiências e nas lutas das populações LGBTQIA+ e nas lutas e experiências dos povos negros e indígenas.

Portanto, essas experiências não são consideradas nas instituições públicas e privadas da Geopolítica do Norte Global, que impõem pela força do capital e do colonialismo e das colonialidades do ser, do saber, do poder e do meio ambiente a necropolítica, que conforme Mbembe (2018) é um tipo de política baseado em ações em que escolhe os que vão morrer e os que vão viver. Nesse caso, por esse paradigma, os que são predestinados a viver são as pessoas provenientes da geopolítica do Norte Global e os que estão fadados a morrer são os povos do Sul Global, bem como os indivíduos que são excluídos no norte global, como por exemplo, os latino-americanos, os asiáticos, os africanos que vivem nos Estados Unidos e na Europa, os ciganos na Europa dentre outros.

No caso dos países da América Latina, sobretudo, esse paradigma dominante vem desde à tomada de posse dos territórios da América pelos povos europeus, em 1492, subjugando esses territórios e os povos nativos à égide de uma economia predadora, de uma epistemologia e de

⁵ Interculturalidade crítica é uma concepção advogada pelas autoras Catherine Walsh e Vera Maria Candau dentre outras e outros autores. Ver mais em CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e prostas: Rio de Janeiro: 7 letras, 2019.

uma política opressoras, que seguem um critério forjado no império da força.

Esse critério foi perpetrado a partir dessa tomada, ou seja, dessa posse em que a modernidade eurocêntrica se estabeleceu em nosso continente por meio da sentença de que o eu autocentrado do colonizador europeu, que reduz os colonizados da América Latina a objetos, isto é, os povos provenientes da Europa para viverem, saquearam e exploraram os povos da região da América Latina e os ecossistemas naturais desta região a ferro e fogo.

Dessa forma, a modernidade surge como sistema-mundo (a partir da conquista e da colonização dos europeus, desde 1492), subalternizando as outras partes do mundo como margem de um centro de uma dominação global. Esse sistema-mundo é composto por estratégias que divide o mundo em periferia e centro, o qual organiza e dita normas a tudo e a todos a partir da adoção de uma lógica capitalística reguladora do trabalho humano na periferia (geopolítica do Sul Global) ⁶de maneira coercitiva e autoritária, a qual é organizada na geopolítica do Norte Global.

A partir desse centro se desmantela todos os outros sistemas constituídos por outros modos de ser de outras civilizações distintas desse centro e dessa forma se estabelecem processos de precarização, em escala global, afetando toda a comunidade da vida do ponto de vista social e ambiental. Enfim, trata-se de uma modernidade regida e imposta por uma razão capitalista, colonial, patriarcal e racista, a partir da conquista e da colonização do “novo mundo”, que assinala o começo de uma época, que em cinco séculos promoveu as maiores destruições da vida humana e da vida extra-humana.

Quer dizer, essa razão fez e faz emergir um modo de ser que para “desenvolver-se” deve oprimir e esmagar de forma contínua. Para tanto, estrutura-se um conhecimento que justifica essa razão como inevitável e boa. Assim, a Ciência e Filosofia edificam uma linguagem baseada na assertiva: o eu eurocêntrico se desenvolve objetivando o outro latino-americano. Logo, a modernidade

aparece como sistema-mundo (mediante a invasão e colonização europeia, desde 1492), subordinando o resto do planeta como periferia de um centro de um domínio mundial: Europa ocidental. Desde esse centro se desestrutura todos os outros sistemas civilizatórios de vida e se inaugura, pela primeira vez na história das civilizações, um

⁶ Geopolítica do sul global é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, que designa os lugares considerados inexistentes e invisibilizados pela Geopolítica do Norte global. Por outro lado, esses lugares do Sul Global representam uma esperança para a consecução de alternativas para a emergência de um mundo mais humano e solidário, através da aplicação dos métodos da epistemologia do sul. Esta epistemologia se define por um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Ver mais em SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

processo de pauperização a escala mundial, tanto humana como planetária. Trata-se de uma forma de vida que, a partir da conquista e da colonização do novo mundo, marca o início de uma época, que em cinco séculos, produziu os maiores desequilíbrios, não apenas humanos mais também ao meio ambiente. Quer dizer, uma forma de vida para “desenvolver-se” deve destruir constantemente. Para encobrir isto, produz um conhecimento que justifica essa aposta como inevitável e boa (antes, apenas os fortes podiam sobreviver. Agora, somente os competitivos); o que enquanto Ciência e Filosofia formaliza-se um discurso sofisticado da dominação com base na racionalidade: eu vivo se tu não vives, eu sou se tu não és. (BAUTISTA, 2013, p. 12-13).

Assim, essa colonização atuou por meio do extermínio das culturas, como por exemplo, pelo aniquilamento das culturas das populações originárias da América latina. Esse extermínio ocorreu pela violência física em estado puro e também pela invasão cultural imposta pelos conquistadores europeus a esses povos originários, inculcando a estes as crenças, hábitos e costumes, como o idioma e as crenças religiosas desses conquistadores, como se fossem a maneira crível de ser e estar imersos na e com a realidade social. Na acepção de Memmi (1977), os indivíduos que sofrem essa invasão são proibidos de imaginar um futuro promissor. O que resta para eles é o presente mutilado em termos da vivência de um existir amorfo.

Essa maneira de enxergar o outro, pertencente a uma cultura diferente da cultura dos povos do continente europeu, a partir da perspectiva do desprezo e da discriminação, foi desenvolvida e imposta por muitos pensadores da Europa dos mais variados campos do conhecimento – há muito tempo – em que se notabiliza sobretudo a presença de Hegel, filósofo alemão, em que ele afirmava a superioridade do pensamento produzido nesse continente mediante à elocução de duas proposições, as quais foram seguidas pela maioria dos pensadores, que advogam em favor do paradigma eurocêntrico da racionalidade técnica instrumental. Essas teses são explicitadas, conforme as perspectivas:

Da exclusão e do determinismo geográfico. O determinismo geográfico está claro no título “a conexão da natureza ou os fundamentos geográficos da História Universal” (Hegel, 1999:161). Pela tese da exclusão, Hegel não considera a América do Sul, a África e a Austrália cenários da história universal. A Austrália, ele apenas a cita. Quanto à África e à América do Sul, as condições naturais teriam sido negativas com referência à história Universal. “Na Ásia, segundo ele (Ib.: 195), despontou a luz do espírito, a consciência de algo universal e, com ela, a história universal”. A Ásia, porém, é apenas o “Leste”, enquanto que “a Europa é o centro e término do Velho Mundo e o Oeste absoluto” (Ib.: 195). A partir dos fundamentos naturais por ele definidos, o cenário em que se poderia realizar a história universal seria necessariamente o Norte e o “centro”. Decretada a irrelevância da América do Sul para a história, Hegel reserva páginas de uma retórica altamente elogiosa à América do Norte como cenário futuro da História Universal. (ANDREOLA, 2002, p. 123-124).

Essa concepção de Hegel fundamenta e justifica o ideário hegemônico eurocêntrico, que permanece e vigora nos dias atuais, fundado no binômio do imperialismo cultural e da

monocultura dos saberes.(SOUSA SANTOS, 2010). Como resultado desse fazer forjado nesse ideário, há a objetificação dos seres humanos que fazem parte de outras culturas – como é o caso das pessoas oriundas do Sul Global – através de uma razão que produz a sujeição dessas nações por um tipo de prática política e pedagógica, que organiza a realidade psíquica, cognitiva e emocional do modo de ser dos sujeitos do Norte Global.

Da mesma forma que o Sul Global, o Oriente na concepção de Said (2007), o perfil do habitante pertencente aos povos do dito “oriente” é traçado por uma epistemologia, proveniente do ocidente, elaborada a partir de uma construção discursiva, oral e escrita, como devem ser as características próprias em termos do ser e do saber desses povos do chamado “oriente”. Ou seja, o ocidente modela o oriente por meio de uma cosmovisão engendrada num racismo epistêmico em que o outro diferente do cânone eurocêntrico é espoliado e subjugado na sua maneira de exprimir a sua cultura, de exercer o seu poder e de exercer os seus saberes.

Esse modo de ser é construído por uma epistemologia ancorada na ideia do ser humano absoluto e centrado em si mesmo, que concebe o mundo num horizonte da valorização das formas de ser e viver da geopolítica do Norte Global, concomitante com a desaprovação das manifestações dos outros seres humanos do Sul Global inerentes ao ser, ao saber e ao poder.

Essas manifestações são estruturadas num horizonte de duas faces contrárias expressas por meio de uma enunciação de um corolário, elaborado desde a geopolítica do Norte global, em que a Europa ocidental e os outros territórios do planeta, respectivamente, foram reunidos, segundo Quijano (2005), em uma classificação do tipo: ocidente – oriente; civilizado – primitivo; racional – irracional; mítico-científico e moderno-tradicional.

Portanto, uma classificação inventada pelo Norte Global, a qual foi responsável pelo extermínio de outras populações de outras regiões do planeta Terra, como foi o caso da América Latina. O “encontro” do europeu com os habitantes deste continente promoveu quase um extermínio destes. De acordo com Dussel (1992), esse “encontro” foi

encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do outro”, o índio. Não podia então ser um “encontro de duas culturas”- “uma comunidade argumentativa” onde os membros fossem respeitados como iguais-, mas era uma relação assimétrica onde o “mundo do outro” é excluído de toda racionalidade e validade religiosa possível. De fato, esta exclusão se justifica por uma argumentação encobertamente teológica: trata-se da superioridade – reconhecida ou inconsciente – da “cristandade” sobre as religiões indígenas. (DUSSEL, 1992, p.64).

Os povos que não foram exterminados, foram escravizados, ocorrendo um verdadeiro epistemicídio pela rechaço das culturas desses povos. (SOUSA SANTOS, 2010; SANCHES, 2012). A colonização do continente da América Latina necessita ser entendida a partir da

ganância e dos negócios dos europeus em ampliação que, todavia, apresenta demandas de natureza cultural e político-pedagógica, que oculta todo o modo de vida distinto do padrão eurocêntrico.

Nesse processo de colonização, edifica-se e se consolida um pensamento único eurocentrista (WALLERSTEIN, 2007), de caráter discriminatório, que é veiculado por meio de uma política e de uma pedagogia, que produzem uma repartição do mundo em duas áreas, a partir da implantação de linhas cartográficas, que demarcam essa repartição, determinadas no passado colonial, porém que perduram na atualidade como um padrão arbitrário em que os países do Norte Global são considerados a vanguarda do mundo, enquanto que os países do Sul Global são considerados atrasados.(SOUSA SANTOS, 2005). Afirma Wallerstein (2007, p. 29): “A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”. E a coluna vertebral dessa expansão foram os seus interesses econômicos em expansão (HUBERMAN, 1982).

Essas linhas cartográficas são construídas pelo método estruturado na concepção da modernidade eurocêntrica, que diferencia os territórios do planeta Terra através de uma classificação fundamentada na visibilidade de apenas uma fração da população mundial em detrimento de uma maior parcela dessa população, a qual é excluída do ponto de vista econômico, político, social, cultural e epistemológico.

Assim sendo, essa visibilidade é construída por meio das forças das opressões empregadas pelo modo de ser eurocêntrico. Dessa feita, pessoas pertencentes aos grupos sociais e aos lugares eleitos por esse modo de ser como mais desenvolvidos eclipsam aquelas originárias das regiões e de culturas diversas desse modo de ser imposto como cânone a ser seguido.

Esse cânone se orienta pela racionalidade técnica instrumental, a qual parte da prerrogativa da segregação e da naturalização das diferenças postas em evidência pela afirmação de que os povos pertencentes à geopolítica do Norte Global, como os Estados Unidos e a Europa, são os que detém os saberes credíveis, a etnia e as manifestações culturais superiores, ao passo que os saberes, a etnia e as manifestações culturais dos povos de origem africana, da América Latina e do continente asiático são vistos como antiquados do ponto de vista filosófico e científico difundido por essa racionalidade. (DUSSEL, 1992; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007; SOUSA SANTOS, 2010).

Como consequência da supremacia dessa racionalidade, há um progressivo aumento da desumanização pelo fato de que a maioria dos indivíduos da população mundial não é considerada em sua eminente dignidade como pessoas, já que são postas à margem pelo fato de

que não são reconhecidas nos seus saberes, nos seus modos de ser e na forma do exercício do poder, ou seja, essa racionalidade impede a emancipação dos povos inscritos na geopolítica do Sul Global.

Com efeito, portanto, esse aumento da desumanização tem produzido movimentos de contestação em todas as partes do mundo, sobretudo nos países do Sul Global, a essa racionalidade com vistas à reconstrução de um mundo mais humano e solidário em que o ponto de partida e de chegada é o diálogo entre os povos em torno da busca da justiça epistemológica e social.

Diante desse quadro de desumanização, penso que a educação pode e deve ser um caminho de esperança para a imaginação e para efetivação de práticas político-pedagógicas instituídas com base na ideia do despertar da pessoa como um ser solidário e disponível ao outro e ao mundo, cuja finalidade primeira seja a transformação social e cognitiva aportada em propostas que sejam concebidas por um viés decolonial⁷.

Esperança esta que pode advir de processos pedagógicos e políticos construídos a partir da realidade do Sul Global, que devem ser calcados pela denúncia de políticas e de pedagogias hegemônicas - que apostam em um futuro como repetição do presente sustentado na ética neoliberal do mercado – concomitante com o anúncio de uma teoria e de uma prática respaldadas por processos atrelados a procedimentos críticos de libertação em que o pensamento e a ação atuam de formas interligadas a partir do diálogo entre a subjetividade e a objetividade em prol da consecução de uma ética em favor de toda a comunidade da vida, que conforme Dussel (2003) se situa no terreno da ética ecológica que:

Trata a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, exercida, em última análise, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das gerações futuras, que herdarão, se não adquirirem uma consciência pronta e global, uma terra morta. A vida é condição absoluta da existência humana, e por isso a vida da terra se chama condição ampliada. (DUSSEL, 2003, p.23).

⁶ “Termo cunhado por Catherine Walsh, a qual explica o seu significado da seguinte maneira: Suprimir o “s” [descolonial] é opção minha. Não é promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Quer dizer, a passar de um momento colonial a um não colonial, como que fosse possível que seus padrões e suas pegadas deixem de existir. Com este jogo linguístico, intento por em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas”. WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)sistir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Essas propostas, na nossa visão, podem ser erigidas por intermédio da consecução de uma Pedagogia decolonial forjada pela denúncia da opressão - promovida pelo colonialismo e pelas colonialidades presentes no ser, no sentir e no agir dos oprimidos - concomitante com o anúncio e a prática de saberes criados e recriados por intermédio do encontro entre intelectuais, entre os movimentos sociais, entre governos e entre organizações da sociedade civil comprometidos com a emancipação social e cognitiva do ser humano.

Esses encontros são e podem ser partilhados em torno de epistemologias subversivas à ordem estabelecida - pelos processos de colonialismo e de colonialidades (os quais são erigidos na ideia do ter mais dos países ricos à custa do ter menos dos países pobres) - por meio da adoção de metodologias político-pedagógicas de cunho cooperativo em que as relações humanas e as relações entre as instituições são guiadas pelo bem viver, em que o dar, o receber e o retribuir é um constante no ensinar e no aprender.

Essas epistemologias partem da ideia da criação e recriação de conhecimentos, a partir do Sul Global, dentro de novos horizontes para ler e refletir a respeito dos problemas e aspectos da nossa realidade, conforme um horizonte teórico e prático criado e recriado sob à luz do diálogo entre a pluralidade de visões subalternizadas pelo cânone da modernidade proveniente do Norte Global.

Portanto, de forma geral, esta dissertação buscará apontar sendas possíveis para a emersão de uma utopia concreta calcada na libertação dos povos do Sul Global, especialmente dos povos do continente americano, a partir do campo da educação como prática de ações permeadas pelos valores decoloniais, que se pautam por uma ética em que todas as pessoas caibam, ou seja, numa ética que refute todas as formas de discriminação das pessoas no tocante às questões de: gênero, etnia, sexo, religião, classe social e nacionalidade.

Nessa direção, a referida pesquisa almeja apontar possibilidades para a emersão de sociedades livres do jugo do colonialismo e das colonialidades mediante o estabelecimento do diálogo com os autores representantes do programa de investigação modernidade - colonialidade na América Latina e com outros autores, que estão filiados à concepção decolonial.

No intento de alcançar as propostas e os objetivos mencionados nesta introdução, a elaboração do texto desta dissertação está organizada em quatro capítulos, a introdução e as considerações finais. Na introdução, apresenta-se o trabalho desta dissertação com a finalidade de apresentar o tema da decolonialidade no mundo e sua relação com o pensamento de Paulo Freire e o pensamento de Catherine Walsh. Também nessa introdução, são apontados os objetivos e a metodologia da referida dissertação e a justificativa do porquê da escolha do tema

da decolonialidade, presente na teoria e na prática desses autores, para constituir possibilidades da edificação de uma Pedagogia Decolonial.

O primeiro capítulo situa a temática a ser pesquisada dentro de um horizonte da contextualização da relevância do tema da decolonialidade em conversação com a minha trajetória pessoal e acadêmica, bem como com outros estudos próximos ao tema mencionado. Assim sendo, esse capítulo será dividido nos seguintes tópicos: descrição e caracterização do assunto desenvolvido; justificativa: pertinência da pesquisa para o campo das ciências humanas; outras instigações: envolvimento sócio-histórico e cultural da minha pessoa com o tema da dissertação e os vínculos com as instituições de pesquisa; referencial teórico e o caminho metodológico a ser percorrido ao longo desta pesquisa.

O segundo capítulo parte do campo da educação como prática de libertação, especialmente dos processos educativos empreendidos na América Latina ao longo da história, para tentarmos vislumbrar a (re)construção de caminhos político-pedagógicos voltados para a efetivação do encontro do pedagógico com o decolonial com vistas à emersão de uma ética do ser mais com o outro e, dessa feita, anunciar práticas político-pedagógicas ensejadas no reconhecimento da alteridade e da liberdade dos outros seres humanos, sobretudo daqueles que são discriminados e excluídos da totalidade do sistema-mundo vigente.

O terceiro capítulo busca apresentar os elementos da teoria decolonial, imersas nas obras de Paulo Freire e Catherine Walsh, a partir do horizonte ético, político e epistemológico da práxis desse autor e dessa autora dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural das vidas desse autor e dessa autora entrecruzadas pelo decolonial e pelo pedagógico.

No quarto capítulo, será apresentada a interculturalidade crítica como projeto epistêmico e político, na práxis de Catherine Walsh e de Paulo Freire, como caminho alternativo para a construção de uma educação oposta aos colonialismos do saber, do ser, do poder e da natureza vigentes na contemporaneidade. Em seguida, serão evidenciadas as possíveis convergências e as possíveis diferenças entre os encontros dos pensamentos político-pedagógicos do autor e da autora referidos com vistas à enunciação de uma Pedagogia Decolonial a partir dos encontros dos pensamentos e das práticas desses autores.

Por fim, as considerações finais apresentarão os possíveis caminhos e descaminhos, assim como as conclusões provisórias, emergidas do estudo realizado nesta dissertação, com vistas à obtenção de dúvidas e certezas provisórias com relação ao tema do entrecruzamento entre o decolonial e o pedagógico na consecução de uma pedagogia decolonial com base nos aportes teóricos de Paulo Freire e Catherine Walsh. Enfim, será apresentado a conclusão desta

dissertação com a síntese dos achados da pesquisa e proposições de outras questões para possíveis investigações futuras.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1.1 Envolvimento sócio-histórico, cultural e pessoal com o tema da dissertação e os vínculos com as instituições de pesquisa.

O tema dessa referida dissertação origina-se de uma trajetória de caráter individual e coletivo devido à minha constituição como pessoa na relação com os outros e a minha comunidade de origem. Nascida e criada numa cidade do interior, a qual se chama Espumoso-RS, em que vivi por 15 anos, passando toda a minha infância até minha adolescência. Além de ser uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, morava em um sítio com meus pais, irmãos, avós, tios e tias.

A convivência da nossa família sempre foi de muito diálogo, afeto, respeito e de tolerância com o outro. Família esta, que se caracterizava por uma espiritualidade aberta, carregava em si o ecumenismo pela intercomunicação da nossa crença (o catolicismo ligado à Teologia da Libertação) com outras correntes religiosas do cristianismo e de outras tradições espirituais relacionados à libertação das pessoas.

Por esse motivo, meus pais, meus avós, tios, tias, sempre me incentivaram a estar presente nas questões sociais, políticas, religiosas e econômicas da vida. Além disso, durante toda minha educação fui instigada e motivada a estar a favor dos movimentos e das lutas sociais, criando assim, desde o início de minha vida uma concepção ancorada em uma ética da reciprocidade e do amor para com o outro, sobretudo os oprimidos do sistema-mundo.

Meus familiares sempre estiveram presentes e envolvidos em trabalhos voluntários, principalmente o meu avó materno, pois este com seu percurso de vida desenvolvido junto a setores progressistas da Igreja Católica - os quais operavam em prol das pessoas mais carentes, humildes e necessitadas da cidade em que ele morava -, o qual se notabilizou por um trabalho de cristão comprometido com os excluídos e marginalizados socialmente.

Meu avô, falecido em 2018, era agente da pastoral e teve como influência a Teologia da Libertação para realizar os trabalhos com a comunidade e como participou de projetos pastorais semelhantes aos que as comunidades eclesiais de base implantaram no Brasil. Trabalhou com os subalternizados, especificamente no Centro de Integração do Menor de Espumoso⁸ da cidade de Espumoso-RS, fazendo trabalhos voluntários e ajudando a população em processos político-

⁸ CIMES: Centro de Integração do Menor de Espumoso.

pedagógicos sustentados na metodologia do ver, julgar e agir com relação à realidade social, cultural, econômica e política de um determinado espaço geográfico.

Esse trabalho voluntário se dava através de ações calcadas na formulação de conversações críticas a respeito da realidade do mundo, bem como de experiências sociais com base na transformação social da população mais carente e humilde da cidade, tais como: criação de projetos populares de geração de emprego e renda, educação cristã e popular junto à comunidade e a paróquia da cidade. Nesse sentido, esse trabalho voluntário - que era desenvolvido com outros componentes da Igreja Católica (padre, freiras, assessores, professores) e demais pessoas da comunidade inserida desta igreja – tinha como sustentáculo e inspiração as ações implementadas pela vertente teológica das comunidades eclesiais de base em nosso país.

No tocante a esta vertente, segundo alguns pesquisadores as comunidades Eclesiais de Base, mais conhecidas como CEB'S, surgiram por volta dos anos 1960 em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal-RN, para outros pesquisadores em Volta Redonda. (FREI BETTO, 1981).

As CEB's têm por característica de ser constituída por grupos pequenos organizados em torno de uma capela ou paróquia, por iniciativa de leigos e também de padres e bispos. Desse modo, possui uma natureza religiosa e de caráter pastoral.

Nesse sentido, um grande estudioso dessas comunidades eclesiais de base, Frei Betto afirma:

São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comun-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São Eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviço, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares, 80 mil comunidades eclesiais de base, congregados cerca de dois milhões de pessoas crentes e oprimidas. (FREI BETTO, 1981, p.07).

As CEB's apresentaram como grande desafio do compromisso religioso, sob a direção e organização de setores da Igreja Católica progressista⁹, o engajamento na luta por libertação

⁹ A Igreja Católica Progressista é um conjunto de organizações e indivíduos inspirados na Teologia da Libertação e engajados em realizar mudanças profundas na Igreja Católica e na sociedade. Ao contrário do que aconteceu em outros países latino-americanos, no Brasil a Igreja Católica Progressista esteve e está presente em todos os níveis da Igreja. Entre os progressistas, encontram-se cardeais, bispos, padres, além de ordens e congregações. Em muitos sentidos, a Igreja Católica Progressista foi o ator social mais importante do período de formação da sociedade civil brasileira contemporânea. A Igreja Católica Progressista criou, promoveu e apoiou movimentos sociais modernos

dos povos latino-americanos historicamente excluídos do sistema-mundo. Ou seja, proporcionar caminhos e alternativas possíveis para ajudar na mudança social a partir de suas comunidades de base, de seus agentes pastorais - que em diálogo com outros grupos da sociedade – e descobrir a maneira mais evangélica de tornar essa esperança uma prática eficaz de transformação do mundo da vida e das instituições sociais com base na justiça social e no amor. (FREI BETTO, 1981).

Assim sendo, o estudo dessa referida dissertação toma forma perante meu envolvimento sócio-histórico-cultural desde criança em conjunto com meus familiares que me despertaram para as questões sociais, religiosas, políticas, culturais, ecológicas, educacionais, econômicas dentre outras.

Durante a minha vida, essas questões perpassaram o meu cotidiano e as minhas relações sociais e daí, portanto, veio à tona o meu despertar com relação aos assuntos ligados a uma ética da libertação, como por exemplo, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a Teologia da Libertação e a questões ligadas aos movimentos e a concepção decolonial.

Como consequência dessa minha trajetória pessoal e comunitária, a minha dissertação vem com o propósito de analisar e identificar importantes elementos para a concepção decolonial com vistas à criação e a recriação dos processos ontológicos, epistemológicos, políticos e pedagógicos que possibilitem a edificação de uma pedagogia decolonial a partir de Paulo Freire e Catherine Walsh.

Para tanto, meus pais tiveram grande relevância no que se refere ao meu envolvimento sócio-histórico e cultural, visto que venho de uma família – como já mencionei anteriormente – que comunicou muitos ensinamentos e aprendizagens voltadas para ações fundadas na comunhão, na compaixão, na fraternidade, na humildade e na solidariedade, ou seja, me educaram perante os princípios éticos e morais que fazem toda a diferença na vida e na carreira profissional de uma pessoa.

Meu pai e minha mãe trabalhavam muito no período em que eu, a minha irmã e meu irmão mais novo éramos crianças. Minha mãe, além de criar os três filhos, dona de casa, funcionária pública e formada em Educação Física, trabalhava no Banrisul (Banco do Estado do Rio Grande do Sul) como bancária e dava aulas de natação e hidroginástica na academia, que havia sido construída nos fundos da nossa casa. Meu pai, professor de matemática, dava aulas em escolas de ensino fundamental e médio, no setor privado e no setor público, com uma carga horária de cinquenta horas semanais, bem como ajudava nas tarefas escolares dos filhos .

em todo o Brasil, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural. Ver mais em Levy, Charmain. Influência e contribuição: a igreja católica progressista brasileira e o fórum social mundial: Rio de Janeiro, 2009.

Como filha mais velha, eu estudava e ajudava nas tarefas domésticas e também auxiliava no cuidado à minha irmã e a meu irmão mais novos.

Já na fase da adolescência, me recordo do meu pai ter ingressado no Mestrado de Modelagem Matemática, na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Ijuí – RS. Após o ingresso do Mestrado, meu pai prestou prova de concurso público para a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia-SC.

Dessa forma, meu pai veio a assumir o cargo como Professor de Matemática, na supracitada instituição, na cidade de Concórdia-SC, onde ficou por três anos morando sozinho e indo nos visitar todos os finais de semana. Porém, o meu pai veio a adoecer no segundo semestre de 2008, e então minha mãe conseguiu transferência do Banrisul e viemos residir em Concórdia -SC, no começo do ano de 2009.

Vindo para cidade de Concórdia, localizada no estado de Santa Catarina, com meus 15 anos, deixando para trás :minha cidade onde cresci, meus familiares, meus/minhas amigos(as). Essa época foi um tanto quando difícil para mim, pois saí do meu lugar em que dei os meus primeiros passos na minha infância. Para adentrar ao Ensino Médio, prestei processo seletivo do Instituto Federal de Santa Catarina – IFC – Concórdia, obtendo aprovação para o curso de Técnico em Alimentos.

A partir daí, já com meus 18 anos, com a finalidade de construir uma carreira profissional, venho a me graduar em Direito pela Universidade do Contestado – UNC – Campus Concórdia-SC, no ano de 2016.

Nesse sentido, após alguns anos da minha formação como graduada em Direito, encontro-me com o Programa de Pós – Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) – Campus – Erechim-RS, ingressando no programa no ano de 2019, em que este tem como objetivo:

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) tem como objetivo geral qualificar, em nível de mestrado, profissionais voltados para as discussões relacionadas às Ciências Humanas, pautadas no imperativo interdisciplinar e pertinentes à área de concentração Saberes e Identidades, tendo em vista a necessidade de perscrutar e intervir tanto sobre o contexto imediato de atuação do Programa quanto sobre o contexto amplo que permite sua aparição. Seu intuito é, pois, de formar pesquisadores e capacitar docentes, gestores e profissionais ligados ao campo das Humanidades, considerando a complexidade dos objetos e métodos das diversas disciplinas e áreas que compõem tal campo de pesquisa e atuação, atentando-se para as demandas regionais e universais de problematização da relação entre os saberes e a produção de identidades, nas diversas modalidades teórico-metodológicas.(PPGICH).

Em consequência disso, pode-se atentar que o Programa traz um propósito muito enriquecedor nas áreas de humanas e por se tratar de um Programa Interdisciplinar em sua linha de pesquisa “Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas”.

De acordo com a linha de pesquisa “Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas” do PPGICH, tem como finalidade:

O estudo investigativo em processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana e para a cidadania. E também conta com as contribuições da Educação Popular na América Latina e as experiências dos movimentos sociais e de educação não-formal em articulação com as práticas sociais em geral. (PPGICH).

Devido à escolha da minha linha de pesquisa, “Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas”, a qual tem como objetivo investigar temas relativos ao campo da educação, sigio de certa forma o caminho traçado pelo meu pai, já que o mesmo também trabalha com a área de educação, sobretudo a educação popular na esteira de Paulo Freire e de outros pensadores ligados à teoria crítica da educação

Portanto, pretendo defender essa dissertação, a qual me trouxe muitos ensinamentos perante às leituras feitas, às aulas, os seminários, os diálogos com os professores, colegas e demais pessoas que tive contato neste período que realizei o curso de mestrado. E como projeto futuro, tenho a intenção de realizar um doutorado em educação, sobretudo na área de uma educação popular de jovens e adultos, tendo inclusive já mantido contato com uma docente dessa área - por intermediação da professora Adriana Salete Loss do PPGICH – da Universidade de Lisboa – Portugal, para me orientar no doutorado referido na linha de educação de adultos.

1.2 Descrição e análise do objeto da pesquisa

Nesta seção, iremos colocar em evidência o nosso objeto de pesquisa (o fenômeno da decolonialidade em conjunto com a colonialidade, especialmente sob o ângulo adstrito ao campo da educação) dentro de uma contextualização abarcada sob diferentes prismas.

Dessa feita, a nossa investigação parte da premissa de que o arcabouço teórico e prático presentes nas concepções de Paulo Freire e Catherine Walsh podem se revelar uma intercomunicação fecunda em torno de ações político-pedagógicas que levem à promoção de outros mundos distintos do mundo atual a partir do campo da educação em diálogo com outras áreas do conhecimento. Mundos estes que podem e são erigidos com base na constituição de

processos aportados em uma pedagogia decolonial, a qual se estrutura em torno da interculturalidade crítica e da decolonialidade, ou seja, de uma pedagogia constituída pelo diálogo entre a totalidade das diversas epistemes de cunho emancipatório, que estão presentes no mundo, por meio do reconhecimento das diferenças de saberes e culturas e, desta feita, através de um processo de tradução intercultural possibilite à emersão da unidade em meio a multiplicidade de outros prismas de ser, estar e viver no, pelo e com o mundo.

Esses prismas serão analisados a partir de uma compreensão e de uma interpretação marcadas pelas dimensões da história, da política, da cultura, da economia, da educação, do social dentre outras, as quais sempre atuam e influenciam os processos políticos e pedagógicos de constituição dos indivíduos como pessoas e, como consequência, acabam também por influenciar e determinar os subsistemas e os sistemas componentes das organizações sociais e das instituições governamentais.

Essas dimensões não são descritas e refletidas isoladamente, mas – sim – de maneira interligadas, em que há distintos fatores que exprimem e explicam a correlação da interconexão entre todas estas dimensões, ou seja, a vida social é sempre atravessada por aspectos relacionados às questões do ser, do saber, do poder e da natureza, as quais são afetadas diretamente pela interseccionalidade das relações da política, da economia, da cultura, do meio ambiente, da educação entre outras, que determinam a visão de mundo dos seres humanos inscritos na e com a realidade objetiva desse mundo.

Com relação à colonialidade do ser, podemos dizer que este tipo de colonialidade se relaciona pela atribuição de vários níveis de humanidade aos distintos grupos sociais presentes no mundo. Essa atribuição é consagrada pelos diferentes tipos de racismos perpetrados pelos dominantes aos dominados, que de certa maneira mudou de forma ao longo da história, porém continuou a produzir práticas e conteúdos opressivos sobre os oprimidos. Sobre essa questão do racismo, Nelson Maldonado Torres (2007, p.127) assinala que

No entanto, se pode falar de uma semelhança entre o racismo de século XIX e a atitude dos colonizadores com respeito à ideia de graus de humanidade. De algum modo, pode dizer-se que o racismo científico e a ideia mesma de raça foram as expressões explícitas de uma atitude mais geral e difundida de sujeitos colonizados e escravizados nas Américas e na África em finais do século XV e no século XVI. Eu sugeriria que o que nasceu então foi algo mais sutil, porém por sua vez mais penetrante que o que transpira a primeira instância no conceito de raça: trata-se de uma atitude caracterizada por uma suspeita permanente.

Nesse sentido, o racismo estrutura e modela o modelo da empresa colonial baseado na destituição do ser, do poder e dos saberes dos povos diferentes do padrão da modernidade

eurocêntrica, o qual se estrutura em relacionamentos verticais em que os outros povos diferentes desse padrão não são considerados humanos.

Esses relacionamentos verticais instituíram relações de poder sustentadas na espoliação e na discriminação desses outros povos por meio das colonialidades do poder e do saber, que distinguem os indivíduos de origem distinta da Geopolítica do Norte Global como inferiores a estes oriundos do Norte Global. Nesse sentido, Quijano (1992, p.437) nos diz que as colonialidades do poder e do saber estão atravessadas pela raça.

Desde então, nas relações intersubjetivas e nas práticas sociais do poder, ficou formada, de uma parte a ideia de que os não europeus têm uma estrutura biológica, não somente diferente da dos europeus, mas, sobretudo, pertencente a um tipo ou a um nível “inferior”.

Desse modo, situando historicamente a visão de mundo dos povos originários dos territórios da América Latina (os indígenas) concomitantemente com a cosmovisão dos europeus (os povos que invadiram esses territórios em 1492), verifica-se que esse “encontro” entre as culturas desses povos originários e as culturas dos povos da Europa foi marcado pela violência e espoliação por parte dos que dominaram (os europeus) não somente dos ecossistemas naturais do continente da América Latina, bem como dos corpos e mentes dos habitantes que viviam neste continente.

Esse “encontro”, consignado pelo signo e pelo entrelaçamento das colonialidades do ser, do saber, do poder e da natureza, resultou numa apropriação que desumanizou não somente àqueles habitantes dos colonizados, mas também dos colonizadores pelo fato de que a violência impregnada pela empreitada colonial destituiu e destituiu os vínculos das sociabilidades entre os indivíduos, as quais se constituem pela cooperação e pelo amor.

Essa apropriação empreendida pelos povos europeus, das terras e das gentes oriundas das Américas, se deu não somente pela força, mas também pelo domínio imposto por práticas que inculcaram os valores culturais desse continente, através de uma pedagogia formatada em um modelo abarcado pelos colonialismos e pelas colonialidades.

Esse modelo produziu um substrato - impregnado pela ética, pela política, pela ontologia, pela epistemologia e pela cultura -, que irradia e apregoa uma valoração absoluta de tudo que provém da geopolítica do Norte Global em termos da produção das ciências e das artes. Dessa feita, tudo que é produzido nas artes e nas ciências nesta geopolítica são adjetivados como críveis, ao passo que o que é elaborado na geopolítica do Sul Global não é considerado como algo aceitável pelos padrões do cânone oriundo e formulado nos países do Norte.

Por outro lado, essa apropriação, apesar de ser muita violenta, não apagou os conhecimentos e as práticas sociais realizadas pelos povos oprimidos pelas lógicas conduzidas pelos colonialismos e colonialidades durante esses mais de quinhentos anos de dominação a que foram submetidas as nações e povos do Sul Global aos impérios coloniais e pós-coloniais. Nesse sentido, houve e há uma vontade de libertação por parte dos oprimidos em relação ao colonialismo imposto por esses impérios, bem como de suas consequências contemporâneas expressas no termo colonialidade. Resistir tanto ao colonialismo como à colonialidade e propor sua desconstrução para a construção de um horizonte futuro de libertação é uma das tarefas da decolonialidade, que é permeada pela epistemologia e política de matizes críticas.

O transcurso das ideias e métodos urdidos pelas lógicas imperiais, que são oriundas dos países centrais do sistema-mundo, estão assentados em proposições que se relacionam em torno de eventos envoltos e enredados entre os temas da colonialidade, que impõem à subjugação, e o da decolonialidade que traz em si a resistência a essa colonialidade e, por conseguinte, anuncia outros paradigmas sustentados na ética da libertação.

Portanto, há nesse transcurso, os aparecimentos de acontecimentos interligados entre movimentos opostos entre os temas da colonialidade e da decolonialidade, os quais se apresentam e se manifestam através de processos pautados pela superioridade epistemológica e política dos povos do Norte Global sobre os demais povos pertencentes à geopolítica do Sul Global, bem como por proposições alternativas fundadas pelas subjetividades rebeldes das nações da periferia do sistema-mundo.

Essas subjetividades são estabelecidas pelo diálogo e pela complementaridade de práticas e de ideias com vistas à emergência de outro mundo possível baseado no acolhimento de uma multiplicidade de mundos, isto é, de um mundo erigido sob as bases da não opressão, da cooperação e da comunhão entre todos os povos do mundo. Enfim, de um mundo anticolonial, antipatriarcal, anticapitalista e antirracista.

Nesse sentido, para compreendermos esses processos coloniais e decoloniais tomamos como referência o pensamento de Nelson Maldonado Torres (2018, p.35), o qual advoga que a configuração da colonialidade e decolonialidade está fundamentada nas seguintes teses:

- 1) Primeira tese: colonialismo, decolonialismo e conceitos relacionados provocam ansiedade;
- 2) Segunda tese: colonialidade é diferente do colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização;
- 3) Terceira tese: modernidade/colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual;

- 4) Quarta tese: os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições são piores do que a morte, tais como: a tortura e o estupro;
- 5) Quinta tese: a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder;
- 6) Sexta tese: a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade;
- 7) Sétima tese: decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador;
- 8) Oitava tese: decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador;
- 9) Nona tese: a decolonialidade envolve um giro decolonial coativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social;
- 10) Décima tese: a decolonialidade é um projeto coletivo.

Com referência à primeira tese, podemos dizer que por um lado o colonialismo e a decolonialidade provoca uma ansiedade aos colonizadores (os opressores) ao tentar justificar uma falsa superioridade deles em relação aos colonizados (os oprimidos) por meio de uma disposição interior de emanar comunicados autoritários, que acentuam o cunho desumano de um agir colonial em que os que oprimem perdem a sua humanidade e, portanto, se tornam ansiosos e, como consequência desse agir, os oprimidos são proibidos de realizar a sua humanidade plena devido ao fato de que esses são seres que introjetam a cosmovisão dos colonizadores, isto é, pensam, agem e concebem a vida por meio da concepção do colonizador.

Colonizador este que propaga esta cosmovisão - inserida dentro de uma lógica da subalternização dos outros diferentes desse colonizador -, a qual se revela por meio de uma classificação em que divide a humanidade a partir de marcadores sociais relativos à religião, à língua, à nacionalidade, à raça, à classe, à sexualidade, ao gênero dentre outros.

Esses marcadores são produzidos em meio a uma dinâmica de relações estabelecidas entre indivíduos, grupos, instituições e países por meio da adoção de uma pedagogia colonial estruturada em pressupostos éticos, ontológicos, políticos e epistêmicos, os quais têm como ponto de partida e de chegada o antidiálogo negador do modo de ser, do modo de vivenciar as relações de poder e das maneiras de praticar os saberes pelos indivíduos pertencentes às sociedades colonizadas.

Sociedades estas que não se desenvolvem de acordo com as características sociais e culturais do seu povo na maneira de conduzir as ações político-pedagógicas do ponto de vista

de fazerem história para si. Assim sendo, ao não fazerem história para si, essas sociedades seguem as receitas impostas pelas sociedades coloniais, que ditam os seus interesses através de prerrogativas pautadas na concepção da imposição e do não reconhecimento das diferentes culturas dessas sociedades, as quais se baseiam em uma educação do antidiálogo (educação bancária), a qual segundo Freire é expressa por essas sentenças:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 68).

Esse tipo de educação nega a um dos polos da relação (o educando) a sua vocação ontológica de realizar-se como sujeito autônomo e livre, isto é, como diz Freire (1996), na educação bancária o educando é impedido de exercitar a vocação ontológica de ser mais com o outro, pois há a ausência de diálogo.

Na relação entre colonizador e colonizado, de modo semelhante, a que ocorre na relação entre educador e educando sob a concepção bancária de educação, há a presença da colonialidade do ser, pois o colonizado é esmagado ontologicamente em razão de que este é impossibilitado de se constituir como sujeito de seu próprio destino como uma pessoa que atua com liberdade em suas ações com os outros seres humanos no e com o mundo.

Decorre daí, nesse caso, que o colonizado apenas estar no mundo como expectador passivo, ou seja, ele é anulado e obstruído em seu afã de ter uma posição ativa de intervir junto à comunidade da vida.

Ainda com referência a primeira tese, a ansiedade ocorre também – segundo a visão de Maldonado Torres (2018, p.35) – pelo fato de que os colonizadores se sentem ameaçados quando os colonizados começam a se organizar e lutar, com a colaboração dos intelectuais comprometidos, com o objetivo de promover um processo de libertação e decolonial das sociedades, que estão sob o jugo do colonialismo, para serem sujeitos com vistas à constituição de comunidades de pessoas.

Comunidades estas que se libertam e atuam comunitariamente em favor de processos de ensino e de aprendizagem aportados em uma teoria e uma prática dialógica, as quais proporcionam e promovem uma conscientização e uma ação sócio-cultural-histórica embasadas

numa práxis comunitária, que se efetiva por uma multiplicidade de relações fundadas no amor mútuo entre as pessoas dentro de uma lógica que opera mediante um agir pautado pela reciprocidade em que há uma benevolência entre todos dessas comunidades, que são permeadas por laços de amizade em que cada uma das pessoas atua sempre em uma direção ao bem comum da coletividade.

Portanto, a comunidade é o centro que irradia para todos os seres humanos um sentimento de pertença e de partilha em que estes trabalham solidariamente uns com os outros a partir de um horizonte da decolonialidade, pois não há colonizado nem colonizador. Ao contrário, numa comunidade de pessoas há um congoçamento baseado na amistosidade e no diálogo intercultural crítico em que todos atuam em consonância para se libertarem mutuamente. Nesse sentido, na comunidade:

Todos são pessoas para pessoas; as relações são práticas e a práxis é de amor de caridade: cada um serve o outro pelo outro mesmo na amizade de todos em tudo. Por isso tudo é comum. “Imaginemos uma associação de homens livres, dizia um autor; isto seria, exatamente, uma comunidade onde a individualidade se realiza plenamente na comunicação comunitária. A comunidade é o sujeito real e o motor da história, nela estamos “em casa”, em segurança em comum. (DUSSEL, 1986, p.21).

A comunidade, então, é o lugar onde pode emergir e que emerge pessoas que se libertam dos processos de colonização sob à luz de uma pedagogia que se constitui no interior de um “que fazer” educativo, o qual se dá mediante a conscientização concomitante com um ensino e uma aprendizagem de caráter libertador. Esse ensino e essa aprendizagem são feitos e refeitos numa intensa dinâmica engendrada pela comunicação entre a ação e a reflexão, que tem como finalidade a instauração de um mundo de homens e mulheres libertados das atrocidades do colonialismo.

Estes homens e estas mulheres, libertados ou em processo de libertação, atuam amparados na teoria dialógica que, obviamente, refuta o antidiálogo, presente na educação de matiz colonial, para propor e edificar uma educação como prática de liberdade apoiada na referida teoria, a qual como bem diz Freire (2005, p.39): “não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

Em vista disso, no processo colonial, os colonizadores ficam ansiosos com a notícia do advento dessa transformação devido ao fato de que estes perdem o poder de esmagar e parasitar os colonizados, já que estes – ao tomarem consciência das opressões das distintas colonialidades e, portanto, a partir da conscientização, se tornam agentes de uma mudança social que se faz

em constante movimento que se encaminha para a superação dessas colonialidades e, por conseguinte, pela instalação de um viver apoiado na decolonialidade.

Na segunda tese, seguindo a trilha de Maldonado Torres, é apresentada uma conceituação e, desta feita, uma diferenciação dos termos colonialismo, colonialidade, descolonial e decolonial devido ao não entendimento correto que, muitas das vezes, esses conceitos são analisados e refletidos nas escolas e em outros lugares pedagógicos do mundo.

Dessa maneira, cabe afirmar que não existe apenas um colonialismo e, sim, muitos colonialismos. O colonialismo, por exemplo, quando os europeus chegaram as Américas é diferente do colonialismo empreendido também pelos europeus na África ou Ásia. No entanto, há semelhanças importantes entre as formas de colonialismos, como por exemplo, podemos citar as invasões culturais que se encontram presentes nos vários tipos de colonialismos, fazendo com que os colonizados absorvam os valores culturais dos colonizadores em lugar dos seus valores culturais nativos, que são reprimidos.

Por outro lado, podemos dizer que o colonialismo é um empreendimento em que os impérios invadem os espaços territoriais de outras nações, colonizando-as através da utilização de diversos mecanismos de violência por meio do emprego do domínio das terras e dos corpos e das mentes dos habitantes dessas nações, os quais são condenados ao silêncio, a exploração e, desse modo, a tortura física e psicológica.

Portanto, esses habitantes não pensam e produzem para si por motivo de que estes ficam presos e sufocados pelo modo de pensar e de agir dos colonizadores. Já a colonialidade é uma marca deixada pelos colonizadores, quando estes não dominam mais politicamente essas nações a partir do momento em que foi alcançada a independência. Neste caso, não há mais o colonialismo formal imposto por uma nação externa à nação colonial e, sim, os resquícios (os distintos tipos de colonialidades) deixadas pelos colonizadores às elites locais que – na maioria das vezes – atuam contrariamente aos interesses das populações das nações, que se tornaram independentes do jugo colonial.

Já o termo descolonial se refere à ação de se descolonizar das nações colonizadas pelos impérios em que estes são expulsos dos territórios dessas nações e, conseqüentemente, instituídas as independências políticas sob o ponto de vista formal. Por fim, apesar do conceito designado por decolonialidade ser utilizado, muitas das vezes, como sinônimo de descolonialidade, esse conceito tem significado diferente. Como mencionamos anteriormente, o processo de descolonização remete à consecução histórica da expulsão dos colonizadores dos territórios colonizados e, portanto, da efetivação da independência política desses territórios.

Já a decolonialidade, é um movimento contínuo e incessante das pessoas e instituições comprometidas com a emancipação social e cognitiva de todas as pessoas do mundo a partir do rechaço das multiplicidades de autoritarismos impostos pelas colonialidades, advindos da modernidade eurocêntrica, e – a partir desse rechaço – anunciar e praticar uma profusão de ações fundadas na comunicação intercultural de todos os povos com vistas à construção de um outro mundo possível inserido em um paradigma que vai além dessa modernidade, o qual é constituído por uma diversidade de construtos epistemológicos, políticos, culturais e educativos em que o fundamento primeiro é a vivência de uma ética em favor da vida como um todo.

A terceira tese, assinalada por Maldonado Torres, revela as consequências do binômio modernidade/colonialidade como uma estrutura que mostra a face da empresa do projeto moderno por intermédio das colonialidades do saber, do poder, do ser, da natureza, da religião da língua dentre outras, que separam, aniquilam e excluem os que não estão dentro do arcabouço teórico e prático da modernidade eurocêntrica, que – por isso – não são contados como pessoas a que têm direitos a uma vida decente.

Desse modo, quem não são contados acabam sendo indivíduos vitimizados pela guerra imposta pelo poder dos impérios coloniais, que ao longo desses últimos quinhentos anos de história, promoveram massacres e atrocidades à comunidade da vida em sua totalidade, humana e não humana, pela depredação da natureza e pela tortura e morte aos indivíduos pertencentes à África, especialmente os negros, os asiáticos, os povos originários das Américas, as mulheres e os grupos pertencentes às populações LGBTQIA+.

Nesse sentido, essa guerra acabou ocasionando – assim – uma destituição ontológica inerente à assunção de se constituir esses indivíduos como pessoas capazes de terem um desenvolvimento humano com liberdade daqueles (os oprimidos) que sobreviveram aos ataques constantes empreendidos por essa guerra.

Por outro lado, por meio da violência dessa guerra, houve e prossegue uma hecatombe demográfica produzida pela morte de milhares de seres humanos e também pela aniquilação massiva da natureza. Enfim, aconteceu e acontece uma calamidade gritante do ponto de vista humano e ambiental pela aplicação de um modelo baseado, segundo Shiva (2003), na monocultura da mente, que impõe ao ser humano e ao manejo do meio ambiente um único modo a ser considerado como credível do ponto de vista cultural, político e epistemológico.

Esse modo é difundido através de muitos espaços da vida social, como por exemplo, das organizações governamentais, das organizações sociais, da mídia corporativa dentre outras, que veiculam informações e praticam atos que desmantelam alternativas locais mediante à utilização de procedimentos antidialógicos, que impedem e rompem com outros modos de viver

fundados no sentido comunitário em que o essencial é a emersão de uma vida calcada no bem comum.

Assim sendo, o modelo da monocultura da mente é entrelaçado pela junção do saber e do poder monolítico dominante, apoiado na força do dinheiro e da mercantilização da vida, que dissolve e discrimina outras cosmovisões distintas a esse modelo, o qual usurpa e dissolve o ser, os saberes e as formas de se organizar o poder das comunidades e dos grupos que resistem as formas de autoritarismos efetivados pelo ideário ocidental da modernidade, o qual gera desequilíbrios e opressões de toda a ordem aos sistemas vivos. A respeito das influências do saber e do poder ocidentais na geração de um sistema injusto de dominação, Shiva esclarece que:

A ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual, está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado, legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade. (SHIVA, 2013, p.21).

Essa privação de alternativas acaba por diminuir ou até eliminar a expansão de possibilidades para um desenvolvimento como uma construção democrática de participação, cujo fim seja na acepção de Sen (2000) a elevação das liberdades humanas, ou seja, para esse autor quanto maior for as liberdades auferidas pelos seres humanos de um determinado país ou região do mundo, maior será o desenvolvimento desses lugares.

Desse modo, a supressão de liberdades - produzida pelo modelo de monocultura da mente - leva a uma situação em que aparece uma miríade de colonialidades, como as do ser, do poder, dos saberes e da natureza, acarretando uma destituição do ser humano como um agente da participação e da transformação.

Em vez do desenvolvimento apregoado e propalado pelos dominadores, o modelo monocultural do projeto moderno promove um antidesenvolvimento pelo fato de que é responsável por grandes problemas sociais e ecológicos, tais como: o aumento da fome, do desemprego, dos lucros nas mãos de uma pequena minoria em detrimento de uma grande maioria, desrespeito pelos saberes ancestrais das populações dos povos originários, degradação ecológica advinda da utilização da agricultura comercial com base na “revolução verde”¹⁰,

¹⁰Revolução Verde é o nome dado ao conjunto de iniciativas tecnológicas que transformou as práticas agrícolas e aumentou drasticamente a produção de alimentos no mundo. A Revolução Verde teve início na década de 1950 no México. Seu precursor foi o engenheiro agrônomo Norman Borlaug. Vê mais em <<https://www.significados.com.br/revolucao-verde/>> .

expulsão de pequenos agricultores e populações de determinadas localidades para a execução de projetos de exploração massiva dos bens da fauna e da flora, produção de autoritarismos de diversas ordens por meio da perpetração de políticas e pedagogias, que substituem os saberes sustentados em valores forjados na partilha comunitária por valores ligados à competitividade e ao individualismo da lógica capitalística.

Com relação à quarta tese, ela enuncia a naturalização da violência empregada pelo empreendimento da modernidade/colonialidade. Essa violência é levada a cabo por abundantes recursos despóticos em que os colonizados vão assumindo e obedecendo os mandamentos prescritos pelos colonizadores, os quais fazem com que aqueles imitem e absorvam as expressões culturais destes.

Como decorrência desse mimetismo cultural, o colonizado “abre a porta” para sofrer todo tipo de violência, já que perde - em grande parte, não totalmente - a capacidade de lutar porque introjetam em si o ser do colonizador. Nesse sentido, são expropriados das suas terras e -de outro modo - são violados por meio das torturas e estupros e explorados do ponto de vista salarial pelo fato de que um trabalhador dos países explorados ganha menos do que os trabalhadores do centro do sistema-mundo moderno-capitalista, que têm a mesma qualificação profissional daqueles.

As formas de exploração a que são submetidos os colonizados são instituídas por ditames conduzidos por uma educação forjada na enunciação da superioridade dos colonizadores frente aos colonizados, os quais são induzidos a assumir que são inferiores àqueles através da assimilação da linguagem e dos valores da cultura do centro do sistema-mundo por uma operação de transmissão vertical desses valores. Em relação a essa questão, Fanon diz que:

todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p.34).

Essa educação, anteriormente referida, se reveste de um paternalismo invocador de métodos em que as nações colonizadoras, através de seus ideários hegemônicos, se erguem como “salvadores” dos países do dito mundo “subdesenvolvido” ao transferir pacotes e receitas de como devem ser o desenvolvimento desse mundo, que é considerado atrasado pelos

corolários dos colonizadores que, em grande medida, são seguidos pelas elites locais dos países colonizados, que assumem posições contrárias a um desenvolvimento baseado na expansão das liberdades dos povos desses países. Sobre essa questão relativa à exploração colonial, Freire reflete que:

Gostaríamos de salientar que esta visão ideológico-dominante é a mesma que se encontra na base do perfil que as sociedades metropolitanas fazem do Terceiro Mundo como um todo. Daí que o subdesenvolvimento apareça para muitos teóricos metropolitanos como expressão de atraso, de incapacidade. O Terceiro Mundo, como um mundo “marginal” – uma espécie de favela maior – sem nenhuma viabilidade histórica própria e cuja “salvação” por isso mesmo se encontra em seguir, docilmente, os modelos estabelecidos de fora. Modelos de sociedades metropolitanas, no fundo, modelos das classes dominantes destas sociedades. Os interesses expansionistas destas classes, aos quais se atrelam os das classes dominantes das sociedades dependentes – Primeiro Mundo do Terceiro – estão implícitos nestas noções. (FREIRE, 1981, p.50).

Essa questão da inferiorização dos países do Sul Global (os chamados países da periferia) veiculada pelos países do centro do sistema-mundo, segundo a reflexão anteriormente descrita por Freire, é atravessada pelas colonialidades do ser, do poder e dos saberes a partir da perspectiva interseccional.

A perspectiva interseccional é objeto de reflexão da quinta tese, a qual formula que essas colonialidades atuam em interação em que tanto as identidades e as ações dos seres humanos, no e com o mundo, são perpassadas pelas questões inerentes à constituição do sentido que estes dão para a vida (a dimensão ontológica), bem como aos aspectos relacionados aos temas da criação e da recriação dos saberes (dimensão epistemológica) e também como se organizam as gestões em torno do poder (dimensão da política).

Assim sendo, a colonialidade do saber em conjunto com as colonialidades do ser e do poder conformam os elementos fundantes da modernidade/colonialidade, os quais produzem a desumanização dos colonizados pelos colonizadores através de lógicas coloniais produtoras de eventos fatídicos, que arruinam e abalam a convivência humana estabelecida pela convivialidade, que conforme Boff descreve é

a capacidade de fazer conviverem as dimensões de produção e cuidado, de efetividade e de compaixão, de modelagem e de criatividade, de liberdade e de fantasia, de equilíbrio multidimensional e de complexidade social – tudo para reforçar o sentido de pertença universal contra o egoísmo. (BOFF, 2012, p.01).

Desse modo, a modernidade/colonialidade destrói o tecido social pela conquista e pela guerra desenfreada aos que se opõe ao emprego da necropolítica, que segundo Mbembe (2018), é um tipo de política que decide quem vai sobreviver e quem vai morrer dentre os distintos grupamentos humanos existentes no mundo, ou seja, há uma presença de um racismo sistêmico

nos empreendimentos por parte dos Estados - especialmente destes provenientes aos considerados impérios coloniais - que levam e reforçam as políticas de morte (necropolítica), que afetam , como por exemplo, os negros, as mulheres, as populações LGBTQIA+ dentre outros grupos sociais.

A sexta tese comenta como deve e como pode ocorrer o giro decolonial. Giro decolonial este que é revelado mediante à mudança de atitudes dos colonizados perante aos autoritarismos advindos das colonialidades do saber, do poder e do ser imiscuídas nas vidas desses colonizados. Essas mudanças de atitudes têm como ponto de partida a tomada de consciência com relação às atrocidades físicas e simbólicas implementadas pelos colonizadores e, portanto, a partir dessa tomada de consciência propor e fazer ações que estão no âmago de projetos estruturados em caminhos que indiquem e assegurem a libertação dos seres humanos no tocante à presença do arbítrio colonial.

Esses projetos são permeados por práticas sociais decoloniais, que tem o amor revolucionário como eixo fundamental. Esse amor parte daqueles que são explorados (os colonizados) e que, desse modo, lutam contra a opressão dos colonizadores e ao se libertarem destes promovem a conscientização dos opressores (os colonizadores) no sentido de que estes assumam a luta e o agir com os que antes eram oprimidos com vistas à constituição de um mundo em que não exista oprimidos e opressores.

Essa utopia da constituição desse mundo é um processo que demanda uma espera longa, porém possível de se realizar através – como mencionamos anteriormente – de um amor centrado em uma revolução envolto na não violência daqueles que sofreram a violência dos colonizadores(os colonizados). Enfim, de uma política fundada na não-violência opressora, que é a assunção do amor revolucionário como fundamento para o surgimento da justiça social e cognitiva para todos os seres humanos. A respeito desse amor revolucionário, pode-se afirmar que:

Há algo da ordem do ódio, do racismo que está desenvolvendo-se dentro de nós mesmos, há uma forma de antissemitismo, misoginia, homofobia, há inclusive racismo intracomunitário, a política do amor revolucionário quer é pôr fim a esse círculo vicioso e, ao fim deste círculo vicioso, retomar a confiança em nós mesmos, amarmos. Rebaixar essas formas de hostilidade e oposição em um projeto político de libertação que é necessariamente revolucionário. (BOUTEDJA, 2017, p.57).

Enfim, um projeto decolonial deve ser assentado numa libertação genuína, ou seja, um projeto em que os oprimidos, que resistiram e lutaram contra a opressão desencadeada pelos opressores, não devem se vingar destes.

Portanto, esse projeto deve ir além do empreendimento civilizatório da morte da modernidade eurocêntrica, atuando tanto no nível teórico como no nível prático em favor da

libertação de todos os seres humanos, a qual emerge dos oprimidos que ao destituir o “opressor” que, os parasitam, se tornam sujeitos livres e, assim, com base no emprego do amor revolucionário, lutam, resistem e transformam o mundo junto com aqueles – que antes eram opressores – e agora conscientizados em torno da ideia da vocação do ser mais em comunhão com os oprimidos se tornam homens e mulheres transformados, que já não oprimem e, dessa feita, atuam no sentido da produção de um mundo mais humano e solidário, o qual em – última instância - tem a não violência ativa como fundamento principal. A respeito da ideia da não violência ativa, Esquivel esclarece que:

Pensamos que a não violência ativa é uma força eficaz para a criação de uma ordem democrática e libertadora. Pensamos, por ser este um estilo de compromisso e trabalho essencialmente pluralista e participativo. Por respeitar a dignidade total do homem. Por permitir que a vigência dos direitos humanos e dos povos, seja não somente um fim a alcançar, mas um ponto de partida de convergência democrática; somente através de meios coerentes com os fins que queremos alcançar, alcançaremos que os homens se humanizem cada vez mais. (ESQUIVEL,2012, p.29).

Sendo assim, o movimento de decolonização pressupõe metodologias que promovam formação continuada das pessoas para que possam atuar em sintonia com a democratização dos espaços de todas as instituições das sociedades em que todos possam participar ativamente em todos os planos da vida, tais como: na economia, na política, na educação, na cultura dentre outros, os quais devem ser erigidos com base na ontologia do princípio da cooperação Eu-Tu, consagrado por Buber, que respalda os encontros estruturados na esfera do inter-humano em que há a efetivação da reciprocidade, cuja essência é o diálogo. Nesse sentido, Von Zuben afirma que

como palavra proferida, a palavra como invocação do outro, aquela que gera resposta, aquela que se apresenta como manifestação de uma situação atual entre dois ou mais homens relacionados entre si por peculiar relação de reciprocidade. A palavra que, pela intencionalidade que a anima, é um dos componentes da estrutura da relação, do diálogo, esteio e atualização concreta do encontro inter-humano. (VON ZUBEN, 1982, p. 26).

Encontro este que se fundamenta na comunicação em que ambos os participantes desses intercâmbios partilham igualmente a linguagem e os bens produzidos pelo trabalho na vida social com base na amorosidade, a qual é considerada como um bem maior que deve orientar os seres humanos em seus atos. Nessa direção, esses atos são configurados pela amistosidade, na resistência contra os autoritarismos de todos os tipos, na coragem, na não passividade, na

luta pela libertação dos povos do jugo colonial, na eminente dignidade da pessoa humana, na verdade e na solidariedade.

Na sétima tese, enfatizada por Maldonado Torres, há uma reflexão sobre a presença do colonizado como agente social, que com base nos critérios da busca de justiça social e cognitiva, procura unir a sua escrita como um evento, não apenas subjetivo, mas também objetivo, que responde a um chamamento em torno da reconstrução de outros mundos possíveis.

Estes mundos possíveis são aportados na refutação da catástrofe metafísica e da separação ontológica - levado a efeito pela colonização e pelas colonialidades imersas na história das sociedades humanas -, bem como com a reedificação de novas formas de viver, centradas na decolonialidade, embasadas na abertura dos colonizados aos outros e ao mundo como sujeitos que reivindicam e agem em favor da convergência solidária ao redor de uma teoria e de uma prática provenientes das exterioridades do sistema-mundo, que surgem das experiências vividas pelos seres humanos que vivem nessas exterioridades.

Em relação à oitava tese, explicita a relevância que a abertura do corpo e da mente do colonizado possui para rechaçar as colonialidades e, desse modo, participar ativamente no sentido de construir tanto uma ética como uma estética decolonial, as quais têm como proposições unir a ação e o pensamento críticos com a produção das diversas manifestações e expressões artísticas e também com as espiritualidades, ou seja, trata-se de um giro decolonial - que envolve a estética da vida em conjugação com as espiritualidades e com a ética em defesa da vida - pautado pela libertação dos corpos e das mentes do colonizados dentro de um ambiente de transgressão da ordem estabelecida pelas colonialidades do ser, do saber e do poder, a qual se dá pela revelação desse colonizado como um sujeito da transmutação em que propõe ideias e age com base na interconexão entre razão e emoção, entre arte e ciência, entre ciência e espiritualidade e entre arte e espiritualidade.

A nona tese - a respeito da decolonidade – formula que os colonizados devem participar de modo perspicaz como atores sociais que educam e são educados na e com a comunidade de pertencimento, através da premissa da conexão entre as diferentes dimensões da realidade da vida em comunidade, no que se refere à conjugação de esforços com o objetivo de estabelecer o diálogo entre o pensamento, entre a criação e entre a ação com a finalidade de tornar esses colonizados agentes da transformação do mundo colonial para um mundo decolonial.

Já a décima tese, refere-se ao sonho da construção de uma utopia concreta da decolonialidade, que parte da comunhão de todos os colonizados e dos intelectuais orgânicos comprometidos com e na esteira de projetos baseados em aspectos estruturados na formação de comunidades de pessoas, que cooperam entre si para formar o nós comunitário.

Esse nós comunitário emerge pelo surgimento de uma profusão de relações do tipo Eu-Tu nos mais variados âmbitos do sistema-mundo (centro, periferia e semiperiferia). Essas relações são criadas e recriadas pela reconstrução dos laços de reciprocidade e de cooperação entre os movimentos decoloniais inscritos nesses âmbitos, que em atitudes simétricas e de comunicação entre si, têm como horizonte de sentido a edificação de elos dialéticos entre a satisfação e o êxito da pessoa e da comunidade. Com relação à ascensão da comunidade, Coq (2012) reflete que:

A comunidade constrói-se como tecido de relações interpessoais. Um nós comunitário de algum modo amplo é muito formado por “nós dois”, “nós três” etc., cruzados até ao infinito. É a existência do máximo de relações interpessoais que constitui a presença de muitas relações eu/tu. (COQ, 2012, p.45).

Enfim, a decolonialidade é um projeto que se faz e se refaz continuamente a partir da luta contra as colonialidades do ser, do poder e dos saberes – que são fundamentadas na monocultura do ser, dos saberes e do poder – concomitante com o anúncio e com a realização de práticas sociais forjadas na ascensão de todos os indivíduos como pessoas inseridas numa comunidade cooperativa perpassada pelo amor e pelo ativismo não violento.

Apesar dessa violência empreendida pelos colonizadores – que praticamente anulou ontologicamente, politicamente e epistemologicamente os povos originários do continente americano -, irromperam resistências de toda ordem neste continente – de caráter decolonial – que lutaram e que lutam até os dias de hoje para preservar e difundir a diversidade cultural existente, que se expressa nos hábitos, símbolos, gestos e saberes ancestrais desses povos, os quais afirmam e reafirmam práticas sociais fundadas em valores contrários aos fundamentos da lógica eurocêntrica.

Essas resistências são configuradas e reconfiguradas por movimentos socioculturais em torno de lutas contra as distintas formas de opressão - originadas pela cosmovisão eurocêntrica da modernidade ocidental -, que se entrecruzam, como, as ligadas ao capitalismo, ao racismo e ao patriarcalismo, que geram uma desagregação social e cognitiva de enormes proporções aos povos sujeitos ao colonialismo e as colonialidades de variados espectros, como as do ser, do saber, do poder, da natureza, da religião, do idioma dentre outros.

O colonialismo e as colonialidades são enfrentados por esses movimentos através da imersão crítica - na e com a realidade da comunidade da vida - dos intelectuais comprometidos com o processo de decolonização, dos oprimidos e demais ativistas sociais, bem como pela emersão destes como sujeitos que se comprometem com a transformação das situações

opressivas e que já começam a praticar ações em prol da libertação plena de todos os seres humanos.

Libertação esta, portanto, que parte da conjugação dos processos de imersão e emersão, os quais são fundados na práxis comunitária que se dá pelo diálogo entre o agir e o refletir dos sujeitos acerca das condições objetivas marcadas pelo sofrimento humano dos povos, que foram e são submetidos à chaga do colonialismo, bem como pela ação pedagógica e política de caráter emancipatório do ponto de vista do eminentemente humano.

Ação esta que emerge por um ato de amor à humanidade como um todo mediante um caminhar com os indivíduos que estão na exterioridade do sistema - mundo(os que são esmagados pelo autoritarismo dos donos do capital e do poder deste sistema), ou seja, um agir que segue um caminho em direção a esses indivíduos - que são proibidos de ser como pessoa – com o objetivo de estabelecer um encontro face a face com esses numa perspectiva do reconhecimento da alteridade e da reciprocidade de atos, que deságua na generosidade e na amorosidade provindas dos seres humanos “encobertos” pelo sistema civilizatório da morte da modernidade eurocêntrica. A respeito dessa generosidade e amorosidade, Freire exprime que:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2005, p.34).

Este desamor produz uma injustiça e uma irresponsabilidade com o outro que compreende o modo de vida diferente e da cosmovisão do projeto eurocêntrico da modernidade, o qual podemos situá-lo no continente americano - quando da conquista do território desde 1492 – que subjogou e espoliou os homens, as mulheres e a natureza deste continente ao praticar genocídios e ecocídios naquela ocasião e que ainda permanecem no quadro atual da contemporaneidade em muitos dos países, como é o caso do Brasil, cujo governo conduzido por Bolsonaro pratica com veemência a necropolítica, destruindo a natureza e ajudando a produzir o esmagamento de uma grande parcela das populações dos estratos sociais mais

vulneráveis (as mulheres, os negros, os indígenas e os pobres) por meio de mecanismos que estimulam a violência física e simbólica a essas populações.

Nesse sentido, esses genocídios e ecocídios podem ser considerados como uma verdadeira calamidade humanitária em que os opressores (os colonizadores) consideram os oprimidos (os colonizados) e a natureza como mercadorias, negando – dessa feita – a subjetividade e a alteridade dos indivíduos não brancos, bem como não reconhecendo a natureza como um ente portador de direitos. Sobre essa calamidade humanitária, pode-se afirmar que:

É frequentemente reconhecido que “por todos os pontos de vista a conquista das Américas levou uma das mais maiores catástrofes demográficas, se não a maior, que o mundo já viu” (JAHN, 2000, p.73). Tudo que indica que foi a maior catástrofe demográfica ao menos até aquele ponto, e que serviu como uma fundação de modelos para outras formas de catástrofe demográfica até a atualidade. Essa “descoberta” e conquista têm esse caráter massivo e paradigmático porque não representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafísica. Com isso eu quero dizer que “a revolução” que foi a “descoberta” das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética”, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas (MALDONADO -TORRES, 2019 p.40-41).

Esses dois tipos de catástrofes (a demográfica e a metafísica) são o resultado de uma pedagogia e de uma política implementadas por um arcabouço teórico e prático proveniente do modelo civilizatório da modernidade eurocêntrica, a qual anulou completamente a alteridade dos outros povos distintos dos povos europeus. Sendo assim, as populações originárias das Américas foram submetidas às injunções de diferentes aspectos por parte do cânone da modernidade, que conformaram práticas sociais de domínio em diferentes campos do conhecimento, tais como na economia, na política, na cultura, na religião, na antropologia etc.

Essas práticas ocorreram e ainda ocorrem no atual cenário da contemporaneidade - em que os eventos que determinam o modo como se configuram e se estabelecem as relações intersubjetivas geradoras dessas práticas –, as quais são perpassadas pelo entrelaçamento de distintas coações.

Desse modo, o padrão de dominação imposto pela modernidade eurocêntrica aos povos originários das Américas não foi apenas imposto pelos sistemas do capital e da violência física. Ao contrário, foi engendrado por esses sistemas associados a outros sistemas classificatórios, que inferiorizam os povos originários dentro de um marco que coloca em primeiro plano: a branquitude, a cristandade, o patriarcalismo e a heterossexualidade como normas, as quais são inerentes aos atributos considerados como superiores e a serem seguidos pelo ideário eurocêntrico.

Esse ideário foi implantado em momentos distintos da história. No primeiro momento - quando da invasão e conquista perpetradas pelos europeus no continente das Américas (no final do século XV) – inicialmente se deu pela chegada dos espanhóis e em seguida pela chegada dos portugueses nesse continente por meio de práticas antidialógicas, que constituíram os indivíduos originários da América Latina como oprimidos e dependentes do modo de ser dos europeus, que consumaram por meio de métodos autoritários da conquista, da manipulação e da invasão cultural a esses oprimidos.

No princípio se utilizaram do método da conquista centrada na ideia do eu europeu como sujeito absoluto em detrimento de outros indivíduos provenientes de outras regiões do mundo distintas da Europa, os quais foram destituídos da sua condição humana como sujeitos ao serem nomeados como mercadorias e objetos a serviço da empresa colonial europeia.

Assim sendo, a partir da adoção desse método, se inaugura a modernidade eurocêntrica como um sistema civilizatório opressor em que os outros pertencentes, por exemplo, as Américas, a Ásia, a África, não eram vistos como humanos. Nesse sentido, pela lógica da modernidade, esses outros poderiam ser submetidos a toda sorte de violências para que a Europa se constituísse como centro do mundo e os outros povos de outras geopolíticas fossem nomeados como periferia do mundo a partir de um mito em que adotava e ainda adota o particularismo eurocêntrico de ver e compreender a realidade como universal, o qual se baseia na máxima do eu conquisto, que se estabelece e se funda nos moldes apontado por Dussel, que afirma:

O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagonicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiências, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina (DUSSEL, 2005, p.30).

Assim sendo, o ego cogito formulado pelo filósofo Descartes assinalou que o padrão epistemológico a ser seguido é o advindo da concepção político-pedagógica dos homens ocidentalizados, brancos, heterossexuais e cristãos, ou seja, estes são os únicos sujeitos – segundo o cânone da modernidade eurocêntrica adotada por esse filósofo, por Hegel, por Kant, por Marx, por Heidegger dentre outros - que produzem e divulgam os conhecimentos como “verdadeiros” em prejuízo daqueles conhecimentos elaborados e reelaborados por outros

sujeitos procedentes de diferentes lugares epistêmicos estranhos à epistemologia, à ética e a política do corolário emitido pela cosmovisão da modernidade eurocentrada, a qual contém no seu cerne o racismo sob as mais diversas formas e o sexismo.

Esse racismo e esse sexismo invadiram e invadem, até os dias de hoje, os espaços do mundo da vida social e, sobretudo, das universidades ocidentalizadas e de escolas de ensino básico, que reproduzem um modelo de educação, hegemonicamente, sustentado na ideia da criação e recriação de saberes forjada na negação dos conhecimentos produzidos pelos autores oriundos das etnias negras e indígenas, de autoras e autores asiáticos e das mulheres em escala planetária.

Desse modo, há a implantação de um currículo que estrutura a organização e a comunicação de saberes dentro de uma lógica cartesiana do eu penso, logo existo. Esta lógica é imersa em atributos, tais como: os homens da geopolítica do Norte Global pensam, enquanto que os outros seres humanos da Geopolítica do Sul Global não pensam; adota uma cosmovisão que concebe que os seres humanos não são integrados com a natureza em prejuízo de cosmovisões outras que consideram os seres humanos relacionados com à natureza; a natureza é considerada objeto, a qual que deve ser devastada pelos seres humanos; a produção do conhecimento é pensada e efetivada a partir de um viés disciplinar em contraposição a uma visão interdisciplinar e transdisciplinar; o individualismo se sobrepõe à cooperação na produção do conhecimento; os conhecimentos são produzidos por sujeitos supostamente que estão além do tempo e do espaço históricos, ou seja, esses sujeitos são compreendidos como deuses que se localizam fora do tempo e do espaço; divide o mundo em duas zonas: a do ser (os indivíduos pertencentes à geopolítica do Norte Global) e a do não ser (os indivíduos originários da geopolítica do sul global).

Consequentemente, essa lógica cartesiana impõe opressões dos mais variados aspectos, como, por exemplo, o racismo evidenciado por diferentes marcadores relativos à cor da pele, à epistemologia, à política, à cultura dentre outros; bem como o sexismo - que subalterniza os seres humanos através de processos colonizadores de poder, os quais emergem enredados aos elementos ligados à raça, à classe social, à religião e ao idioma.

Estes elementos são organizados de maneira complexa, os quais interagem de forma interdependente e de maneira não linear e auto-organizada. Desse modo, não há um fator que determina o funcionamento dos subsistemas e sistemas sociais, políticos e culturais imersos na história. Portanto, por exemplo, o fator classe social não explica convincentemente como as sociedades humanas se organizam e funcionam ao longo da história. Ao contrário, o fator aludido anteriormente atua imbricado aos fatores relacionados ao gênero, à raça, à religião, ao

idioma dentre outros, formando, assim, enredamentos que constituem os seres humanos - individual e coletivamente - em suas relações intersubjetivas em meio à vida humana e extra-humana.

Enfim, essa lógica formulada - por descartes - influencia enormemente como se processa as relações sociais atinentes às questões epistemológicas e políticas envolvidas na constituição destas relações ao afirmar categoricamente que a prerrogativa da construção dos conhecimentos é dada apenas pelo sujeito monológico europeu, o qual é considerado superior e que está não situado e compreende o mundo de forma absoluta (ver o mundo como Deus). Nessa direção, SIBAI expressa que:

René Descartes deu passo à ego-política da filosofia moderna ocidental inaugurando um novo momento do pensamento ocidental ao substituir a Deus, como base do conhecimento, pelo homem (que para Descartes não há outro, mas o ocidental). A partir desse momento o homem ocidental teve a capacidade de obter a verdade universal mais além do tempo e do espaço, com acesso privilegiado às leis do Universo e a capacidade de produzir os conhecimentos e a teoria científica. O ego cogito de Descartes é então a base das ciências modernas ocidentais. Descartes proclamou um conhecimento não situado, universal, e de visão onipresente mediante a produção de um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza: isto é o que Castro-Gómez (2004) denominou a hybris do ponto zero das filosofias eurocêntricas, o qual é o ponto de vista que invisibiliza seu fato constitutivo, quer dizer, o fato de ser precisamente o que é: um lugar concreto desde onde se olha, se fala, se pensa (SIBAI, 2016, p.35).

Logo, nesta concepção emitida por Descartes, há um desenho epistemológico que estabelece uma cisão entre o que é formulado em termos da capacidade de homens e mulheres referente ao entendimento, a compreensão e a aprendizagem por meio das relações intersubjetivas entre os seres humanos em contato com a realidade objetiva, ou seja, há um desenho que promove uma divisão do mundo em duas geopolíticas de produção, no que diz respeito à classificação epistemológica: os habitantes que estão localizados na Geopolítica do Norte Global são elevados à condição de superioridade - quando estes elaboram e divulgam os conhecimentos – em relação aos habitantes da Geopolítica do Sul Global.

Ao apagar a região de elocução dos seres humanos, o procedimento levado a cabo pela hybris do ponto zero – elaborada por Castro - Gómez – possibilita a visualização de como ocorre a colonização e as colonialidades do saber, do ser e do poder, em escala planetária, no que concerne à construção de múltiplas hierarquias, as quais têm como objetivo promover lógicas binárias que, muitas das vezes, exprimem o domínio de um dos polos à custa da subjugação do polo oposto dessas lógicas. Desta maneira, tudo o que é concebido e construído pelo chamado

primeiro mundo em termos de produção de conhecimento são adiantados e os outros (do segundo e terceiro mundos) são atrasados.

1.3 Justificativa: pertinência da pesquisa para o campo das ciências humanas.

A presente pesquisa parte da hipótese de que as vidas e obras de Paulo Freire e Catherine Walsh podem se constituir num diálogo promissor em torno da perspectiva do surgimento e da elaboração de práticas discursivas, que levem à emancipação social e cognitiva das pessoas, no mundo das escolas e demais espaços das sociedades, com base na constituição de práticas que promovam a unidade em meio às diferenças culturais na e com a realidade social.

Diante desta hipótese, levantam-se as seguintes perguntas para guiar o estudo desta dissertação : que aporte teórico decolonial se encontra nas obras de Catherine Walsh e Paulo Freire e quais as contribuições dessa autora e desse autor para a edificação de uma pedagogia decolonial? Dessa primeira indagação, surgem outras perguntas: por que a escolha das obras de Catherine Walsh e de Paulo Freire foi feita para proceder uma investigação com vistas à edificação de uma pedagogia decolonial? Quais as possíveis contribuições desta pesquisa para o campo da educação na América Latina, especificamente, e no mundo de maneira geral?

Compreendo que estas perguntas são relevantes para o desenvolvimento do estudo de pesquisa, o qual se mostra relevante devido ao fato de que a autora (Catherine Walsh) e este autor (Paulo Freire), escolhidos como referências do nosso estudo apresentam e revelam, nas suas vidas e escritos, um compromisso ético-político na luta pela assunção de um mundo mais humano e solidário diferente do mundo atual dominado pela colonização de todos os espaços do mundo, inclusive nos espaços das escolas e demais ambientes não formais de educação, numa lógica contrária a uma vida boa para todos os seres humanos e que, portanto, valoriza o dinheiro em detrimento do bem-estar da população, especialmente das camadas populares dessa população.

Essa lógica é aportada na doutrina neoliberal que cada vez mais invadem os ambientes da escolas em todo o mundo, privilegiando os interesses do mercado e, por conseguinte, dos grandes grupos empresariais que apregoam que o ensino e a aprendizagem devem ser guiados por uma pedagogia das competências, a qual apenas ensina destrezas indispensáveis para a manutenção da lógica capitalística estruturada no lucro e do acúmulo de capital das empresas e na exploração e no aprofundamento da desigualdade da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a educação que outrora era vista como um campo indispensável para a constituição dos seres humanos numa perspectiva da aprendizagem de valores humanos vinculados ao desenvolvimento de uma sociedade menos desigual.

Agora – nesse atual momento da sociedade mundial, de modo geral, e da sociedade brasileira, em particular, passa apenas a veicular informações que servem à perpetuação de uma visão economicista do mundo e que, portanto, atribui importância somente à dimensão econômica para o desenvolvimento das ações político-pedagógicas que constituem a vida dos seres humanos. Nessa direção, Laval esclarece que

Essa tendência utilitarista adquiriu uma atualidade extremamente forte. Como prova, vemos, por exemplo, a promoção de ideias e conceitos de “capital humano”. Por todo lugar, vê-se a mesma lógica aplicada: os estudos devem ser orientados na aquisição de conhecimento, competência cuja finalidade principal seria econômica. É a “chamada nova ordem econômica mundial”. É a escola adaptada ao capitalismo de hoje, a escola neoliberal, conforme os princípios de uma sociedade que se identifica mais ao mercado. A escola deve ser administrada como uma empresa, porque a educação é confundida como um produto privado, uma mercadoria. (LAVAL, 2013, p.01).

Dessa feita, em praticamente todo o mundo se adotam políticas neoliberais que acabam por destituir os fundamentos de uma escola pública voltada para o atendimento de todos os indivíduos ao menosprezar a formação para a emancipação e a libertação dos pontos de vistas cognitivo e social e, como decorrência do menosprezo dessa formação, apenas ensinam técnicas destinadas a um ensinar e um aprender voltados para o atendimento das demandas do mercado.

Essas técnicas, que são emanadas por um educar por competências, acaba por vitimizar os jovens provenientes das classes populares devido ao fato de que esses não têm acesso na escola pública, que no momento atual foi invadida pelos interesses das empresas, de um ensino com base na emancipação social e cognitiva desses jovens. A esse respeito, pode-se dizer que

A primeira vítima destas políticas é a mesma escola pública. A individualização da relação com a formação, a difusão de uma ideologia empresarial, os quase mercados escolares, a redução do gasto público em educação e as “parcerias” escola – empresa abrem cada vez mais a porta do ensino a sua conquista pelo setor privado. Mas a principal vítima é o jovem que sai dessa escola. Terá feito dele um trabalhador adaptável, não desenvolvendo sua compreensão da mudança, mas quebrando sua resistência a mudança; não através de uma emancipação cultural mais por meio de uma privação a cultura. (HIRTT, 2014, p.14).

Enfim, os educandos e educandas são adestrados para obedecer a uma lógica mercadológica que preconiza um educar sustentado no individualismo, na competitividade e na fragmentação do conhecimento, ou seja, em última instância uma lógica que inculca nos aprendentes a falácia do empreendedorismo, a qual incentiva que todos os indivíduos devem

gerir a sua própria vida de maneira egoísta e com base na ideia de que todos podem abrir a sua própria empresa.

Historicamente, podemos situar os anos noventa do século vinte como um período que essa lógica mercadológica ganha força no Brasil e no Mundo, adentrando no mundo das escolas através de políticas conduzidas pelos países centrais e organizações internacionais, como, por exemplo, a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se dizer que:

A outra investida, em especial a partir da década de 1990, é a educação como negócio. No ano de 2000 a Organização Mundial do Comércio deu a senha de que o negócio da educação em todos os níveis seria o que gerava menos riscos ao investidor e luros mais fáceis e rápidos. O Brasil tornou-se centro dos maiores mega grupos privados de educação com capital aberto nas bolsas de valores. A ofensiva contra a educação pública no Brasil tem assim um duplo objetivo: controle ideológico que se expressa na defesa do ensinar sim, mas educar não e abrir espaço a empresas educacionais privadas para vender ensino e, mediante parcerias, serviços e materiais escolares ao setor público. (FRIGOTTO, 2021, p.641).

Esse processo de mercantilização da educação, no Brasil, teve um razoável arrefecimento no Brasil com a chegada ao poder, no ano de 2003, dos governos liderados pelo Partido dos trabalhadores

Nesse período, que é compreendido entre os anos de 2003 e 2016, foram criados muitos institutos e universidades federais públicos em todo o Brasil, especialmente em regiões interioranas de todos os Estados brasileiros.

Essas instituições criadas por esses governos impulsionaram o acesso às camadas da população brasileira menos aquinhoadas a uma educação pública calcada nos princípios de um educar com base na emancipação social e cognitiva. Cabe ressaltar que muitas dessas instituições, nesse período, teve como papel decisivo a atuação dos movimentos e organizações sociais de base comunitária na instauração dessas instituições, como foi o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Neste mesmo período, apesar destes avanços e acertos desses governos no campo da gestão da educação pública no Brasil, surgiram movimentos de contornos ideológicos ligados á direita brasileira - no campo da educação – contrários as políticas educacionais implementadas por esses governos.

Em 2004, foi criado o movimento escola sem partido, que tem como objetivo a promoção de uma educação acrítica e alienante. Em sintonia a esse movimento, foi criado também – no ano de 2005 – o movimento todos pela educação, o qual foi formado por vários bancos e diversas instituições privadas, cujo lema é educar para os interesses do capital.

Com o advento do golpe militar e midiático de 2016, o governo golpista liderado por Michel Temer implementou medidas restritivas para o desenvolvimento do país, que congelam os gastos em todos os setores da esfera pública por 20 anos, inclusive no setor da educação.

Essas medidas se aprofundaram com a ascensão do governo Bolsonaro, que ataca de maneira contundente o desenvolvimento do Brasil em áreas prioritárias, como são os casos da educação, da saúde e da ciência de maneira geral. Esse ataque tem como base o desmantelamento de todas essas áreas por meio de uma política que desvaloriza o setor público e enaltece o setor privado.

No campo da educação, por exemplo, além dos cortes de gastos neste campo, há uma desvalorização acentuada dos educadores e educadoras associado à implementação de reformas do ensino médio que acentua a mercantilização da educação e que, desta vez, condena os estudantes a uma educação colonial que impede a irrupção da autonomia de discentes e docentes. A respeito dessas reformas, pode-se dizer que:

A operacionalização da contrarreforma do ensino médio, que o reorganiza por itinerários formativos, junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas diretrizes para a educação tecnológica e profissional líquida, liquidam com a educação básica. Uma violência e interdição com a atual geração e novas gerações que lhes barra o futuro em termos de prepara-se, como sujeitos autônomos, para a cidadania ativa e, como tal e, no processo produtivo, os condena ao trabalho simples. Uma ofensiva, portanto, que reitera o projeto social de modernização conservadora da classe dominante brasileira. Continuaremos sendo um gigante com pés de barro. (FRIGOTTO, 2021, p.642).

Assim sendo, o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se articula com a ideia de uma formação acrítica e que se vale da pedagogia das competências ligadas aos interesses do capital e que, como consequência, não valoriza uma formação integral do ser humano associada a todas as áreas do conhecimento, os seja, as disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais, como por exemplo, Sociologia, Filosofia, Artes dentre outras, são esvaziadas ou até suprimidas dos currículos das nossas escolas de ensino médio.

Apesar desse cenário de violência perpetrada por essas reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro na atual quadra história, é necessário e imprescindível resistir contra esse cenário a partir da luta e do trabalho de educandos e educadores em nossas escolas de ensino médio e das nossas universidades públicas em associação com outros setores organizados da sociedade brasileira em prol de propostas político-pedagógicas que possam se traduzir na prática social em uma educação libertadora.

Neste sentido, imagino que as epistemologias e as políticas adotadas, por esse autor e por essa autora, podem constituir caminhos indispensáveis para a emergência desse tipo de

educação, pois buscam constituir um diálogo fecundo em torno da libertação dos povos oprimidos do continente americano e de outros povos do mundo, que sofrem à opressão do colonialismo e das colonialidades do ser, dos saberes, do poder e também da natureza.

Assim sendo, esse autor e essa autora apontam para uma leitura crítica do mundo em diálogo com outras vertentes do pensamento crítico do continente americano e de outros continentes em torno da valorização da diferença cultural e da comunhão dos saberes populares e dos saberes historicamente organizados ao longo da vida de toda a humanidade com vistas à emergência de um mundo plural.

Ou seja, a emergência de um mundo livre da força do poderio do colonialismo e das colonialidades, a qual esmagam os povos oprimidos - tanto no aspecto econômico, político, ontológico, espiritual, epistêmico e cultural - por meio da guerra e através do convencimento a partir de uma educação e de uma ciência que valorizam a homogeneização cultural, o mercado como fim primeiro e o pensamento único fundado na razão neoliberal.

Por outro lado, trazer o tema da implicação da constituição da modernidade imbrincada com o colonialismo e as colonialidades para a realização de um estudo de dissertação, constitui – em nosso ponto de vista – de grande relevância pelo fato de que esse tema é pouco estudado nas nossas universidades e escolas de ensino básico – em grande parte delas dominadas pelo colonialismo e pelas colonialidades – e também pela razão de que o estudo do colonialismo e das colonialidades podem contribuir para uma constituição de novos caminhos pedagógicos e políticos, através de um pensamento insurgente e transgressor. Pensamento este que rompe a ordem hegemônica estabelecida pela razão neoliberal contemporânea valorizadora do dinheiro em detrimento dos seres humanos.

Caminhos estes que podem ser erigidos a partir da denúncia das diversas formas de iniquidades produzidas pelo colonialismo e pelas colonialidades e, por conseguinte, a partir dessa denúncia, proclamar atitudes e práticas rebeldes, que assegurem e efetuem uma Pedagogia efetivada pelos e com os oprimidos, conforme o mandamento de Catherine Walsh (2013, p.59)

Revelar o projeto racista e alienante da história, filosofia e ciência eurocêntricas-ocidentais dominantes, conceitualizar a ciência e conhecimento e seu uso estratégico e reconhecer/ apropriar/recuperar/reposicionar o pensamento e sabedoria empírico-mágica sobre a natureza, vida e sociedade, sobre as lutas libertadoras.

Portanto, espera-se que essa dissertação possibilite o fortalecimento do diálogo ao redor da criação e da recriação de práticas político-pedagógicas por meio da renovação da ciência e do conhecimento, como bem assinalou Catherine Walsh, sob a égide de epistemes alternativas engendradas pelos conceitos do tema da decolonialidade, cuja presença e a intercomunicação a

respeito desse tema é ainda minoritária nas linhas de pesquisa do campo das ciências humanas nas universidades do Brasil.

Por esse motivo, entendemos que esta dissertação pode ajudar a suscitar questões e alternativas importantes no sentido de acarretar uma maior abertura de mais espaço nos centros educativos, pois essas questões, que envolvem o pedagógico relacionado à decolonialidade, é de certo modo afastada dos processos de ensino e de aprendizagem dos seres humanos nos espaços das escolas e em outros espaços pedagógicos não formais das organizações da sociedade civil.

Essas questões alternativas podem ser pensadas e efetivadas na prática social através de um amplo movimento de luta nos espaços da sociedade civil contra as políticas de direita e de extrema direita, que no Brasil e no mundo, utilizaram de métodos com base na manipulação da maioria da população sociedade civil, que se caracterizaram por discursos de notável eficiência em fabricar falácias como se fossem verdades a essa população, a qual é cooptada e, desta feita, atendem e seguem os preceitos ideológicos dessa direita e dessa extrema-direita.

Esses preceitos - que além de aprofundar ainda mais as propostas neoliberais produtoras de desigualdade a toda a população, sobretudo aos indivíduos das camadas populares, nos campos da educação, da saúde e da seguridade social – produziu uma agenda de destruição ao meio ambiente, bem como impulsionou uma guerra contra os seres humanos pertencentes a determinados grupos sociais marginalizados, como, por exemplo, os negros, os indígenas, as mulheres e as populações LGBTQIA+.

Portanto, a luta contra essas políticas de direita e extrema direita é um imperativo para os atores educativos críticos atuarem em suas práticas como agentes sociais. Assim sendo, professores, professoras, educandos, educandas e demais atores pedagógicos devem estabelecer processos político-pedagógicos ensejados com base na formulação de políticas públicas e de currículos em torno de um ensinar e de um aprender críticos, os quais devem ser constituídos pela construção de metodologias coletivas ao redor da conscientização dos ambientes pedagógicos formais e não formais da sociedade com vistas à emersão de um fazer decolonial, que é fundado na assunção de processos epistemológicos e políticos sustentados na redistribuição de oportunidades sociais e econômicas forjadas na equidade e do reconhecimento dos grupos historicamente marginalizados do ponto de vista social e cognitivo (negros, indígenas, mulheres dentre outros).

Esse fazer deve ter como ponto de partida e de chegada a conscientização da sociedade civil, por meio da educação não somente das escolas, mas também da educação em outros espaços dessa sociedade, das graves consequências das políticas da direita e da extrema direita

para a grande maioria da sociedade e, desta feita, produzir falas e práticas contrahegemônicas que inaugurem políticas públicas ensejadoras de currículos que possibilitem aos subalternizados serem sujeitos autônomos e livres.

Esses currículos devem ser construídos por meio da luta e de movimentos em favor de uma educação sustentada na cooperação e na solidariedade com as classes populares, as quais devem ser protagonistas no mundo da vida e das instituições públicas e privadas. Esse protagonismo social deve ser implementado por uma formação inicial e continuada dos atores pedagógicos (docentes e discentes) em torno de questões que envolvam, em última instância, a luta pela supressão de quaisquer formas de opressões atinentes á classe social, ao gênero, ao sexo, à raça, à nacionalidade, ao idioma entre outras.

Nesse sentido é imprescindível, que no mundo de modo geral, e no Brasil, de modo particular, se aprofundem as resistências em torno da construção de políticas curriculares que entrelacem questões ligadas às dimensões do poder, da ideologia, da economia e da cultura como cruciais para o entendimento, interpretação e formulação de ações consignadas em um fazer educativo emancipatório.

Fazer este que se opõe ao discurso monolítico e conservador veiculado pelo imperialismo hegemônico e, ao mesmo tempo, se estrutura pela elaboração de pautas fundadas na teoria e na prática ao redor da refutação do capitalismo, do racismo, do patriarcalismo, ou seja, de pautas forjadas em currículos que integram as dimensões da classe social, sexo e da raça na construção da prática diária dos seres humanos nos espaços pedagógicos formais e não formais.

Essa elaboração dessas pautas devem ser feitas pela conjugação de vários atores sociais, que congregam vários movimentos e organizações sociais, como por exemplo, os sindicatos, os operários, os docentes, os estudantes, os negros, os indígenas, as mulheres, as populações LGBTQIA+, que através da cooperação entre esses movimentos e organizações podem construir uma unidade por meio da convergência em torno de um propósito de um mundo fundado na equidade social e cognitiva em meio à riqueza da diversidade cultural desses atores sociais mencionados .

Nesse sentido, a cooperação - apesar de ser um processo que exige muita negociação entre movimentos e atores sociais diversos - é uma saída para a construção de um devir capaz de romper com a força avassaladora das políticas hegemônicas do poder dominante. Desta feita é esclarecedor o relato de Apple(2017) acerca do papel decisivo das resistências e ações perpetradas pelos grupos subalternizados contra esse poder dominante. Assim, ele diz que

Professores, enfermeiros e outros trabalhadores da área da saúde, assistentes sociais, bombeiros, policiais, funcionários administrativos e clericais e tantos outros se uniram com trabalhadores empregados e desempregados, tanto do setor público quanto do privado, grupos de mulheres, estudantes, ativistas dos direitos do deficiente, prestadores de cuidados, ativistas dentro das comunidades de pessoas não brancas, membros de movimentos pró-imigrante... e a lista de participantes poderia continuar. A solidariedade era impressionante. O Capitol Building e todo o centro da cidade de Madison ressoavam constantemente com as vozes de milhares e milhares de protestantes, muitos dos quais representavam grupos que se uniam pela primeira vez. O que nos uniu foi o senso coletivo de que todos esses grupos sofreriam a perda de ganhos essenciais se as políticas de direita não fossem desafiadas. Para os participantes, incluindo eu e tantos colegas, estudantes e amigos, foi uma aliança inspiradora e instigante que atravessou limites de classe, gênero e raça, e mostrou a própria possibilidade de se engajar em esforços coletivos que desafiariam um ataque bem fundamentado sobre a dignidade e a própria vida de tantas pessoas. (APLLE, 2017, p.255-256).

Portanto, entendemos que essa dissertação pode auxiliar a suscitar caminhos e reflexões – a partir do campo da educação, notadamente na área da formulação de políticas públicas inerentes a uma teoria do currículo crítica – com vistas à implementação de um desenvolvimento humano com base na cooperação, ou seja, como acentua Ranciere, (2011): um desenvolvimento praticado por uma educação que associe emancipação com a igualdade de direitos.

1.4 Caminho metodológico e referencial teórico da pesquisa

Para construir essa dissertação, busco fazer um diálogo com a comunidade de autores aos quais tive conhecimento, no período que elaborei o projeto de mestrado submetido ao PPGCIH da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, bem como, com os outros autores e autoras que tive contato nas disciplinas do mestrado.

Nesse caminho, além dos autores – Catherine Walsh e Paulo Freire – tenho me dedicado a ler também os autores ligados ao grupo modernidade e colonialidade¹¹ da América Latina e aos outros autores ligados aos estudos decoloniais, culturais e pós-coloniais, que tive contato. Sendo assim, a metodologia de pesquisa utilizada – nesta dissertação – é de base qualitativa e de caráter bibliográfico.

¹¹ O grupomodernidade/colonialidade é um grupo latino-americano de investigação, que compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI. Dentre os autores desse grupo, podemos destacar as presenças de Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro Gomez, Maria Lugones, Catherine Walsh dentre outros. Ver mais BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013

Assim sendo, obviamente, o nosso caminho metodológico está relacionado ao nosso objeto de pesquisa, o qual se refere à analítica da decolonialidade abordada nas obras e práticas de uma constelação de diversos autores e autoras críticos ao paradigma da modernidade eurocêntrica, sobretudo os construtos teóricos e práticos de Paulo Freire e Catherine Walsh no campo das ciências da educação.

A nossa investigação acerca do nosso objeto de pesquisa foi elaborada com base nas obras e testemunhos de pensadores (os escritos e a comunicação oral da comunidade de autores e autoras escolhidos para o diálogo acerca da nossa investigação). Enfim, optamos por empreender a nossa investigação a partir das características intrínsecas aos materiais pesquisados, os quais apresentam dados e informações implícitas e explícitas atinentes à decolonialidade nesses materiais.

Desta feita, como o nosso objetivo é a análise do que está dito – na forma escrita de maneira evidente e subliminar – pelos pensadores em questão. Cabe dar importância ao recolhimento de informações com base em critérios qualitativos, os quais trarão elementos que abarcarão os aspectos sociais, culturais, históricos e geopolíticos da nossa comunidade de interlocução do conjunto de autores e autoras eleitos para o estabelecimento do diálogo com a minha pessoa.

O ponto de partida desse diálogo começa com uma pergunta síntese que indica os rumos e os caminhos desta pesquisa com vistas à busca de respostas para a constituição - no mundo das escolas e de outros espaços não escolares - de uma educação emancipatória com base em um horizonte decolonial. Dessa maneira, o nosso problema de investigação é elencado pela pergunta síntese e que está definida nestes termos: como as abordagens teóricas e práticas de Paulo Freire e Catherine Walsh, impressas nos seus escritos e testemunhos de vida, podem ajudar na consecução de uma pedagogia decolonial?

Em busca dessa resposta, procuramos organizar uma matriz paradigmática para desenvolver a sequência e os atos inerentes à produção do conhecimento emanada da reflexão originada dos estudos para a elaboração desta dissertação.

Para tanto me apoio em Marques (1998, p. 98) que diz que: “escolhido o assunto, o problema, as conjecturas que guiam a pesquisa, “cabe ao pesquisador convocar uma específica comunidade de argumentação”, isto é, pessoas convidadas a dialogar a respeito da temática a que se procura investigar com a finalidade de respaldá-la com as indispensáveis referências bibliográficas. Para Marques (1998, p. 102) “pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso,

os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico”.

Desse modo, a (re)criação do conhecimento se estrutura e acontece, na prática, por intermédio do procedimento dialético de ação-reflexão-ação em torno das situações do mundo vivido, que se põem como problemas e desafios a serem estudados e suplantados pela comunidade dialógica de argumentação, proporcionando rupturas e suplantação de conceitos, compreensão ou elucidação destes.

Logo, a apreciação das obras dos diversos autores elencados no corpo do projeto e da escrita desta dissertação constituem o início da trilha e a continuidade do referido estudo de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa com destaque na comunicação dialógica com a comunidade de interlocução (os autores Paulo Freire e Catherine Walsh e demais pensadores ligados ao campo da teoria crítica da grande área das ciências humanas e sociais, especialmente aqueles vinculados à vertente decolonial), cuja metodologia está abarcada em referências teóricas da percepção e compreensão da realidade histórica, social, política e cultural da nossa época.

Na condição de pesquisadora, envolvida e implicada em vislumbrar “trilhas de transformações sociais” com relação ao tema pesquisado, procura-se (re)criar conhecimentos em proveito do anúncio e da emergência de um mundo centrado na justiça social e cognitiva. A neutralidade está ausente na investigação de alguma problemática atinente ao campo das ciências, sobretudo quando se versa sobre investigação qualitativa, a qual: “será sempre mediada pelos valores do investigador e do investigado” (AMADO, 2014, p.53).

Minayo (2001, p. 16) escreve que entende por metodologia “o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade”. Por sua vez, Mario Osório Marques (1995, p. 62) afirma, ao falar da aprendizagem: “Não há método definitivo ou válido em si mesmo, mas os métodos geram-se, concriam-se em vinculações profundas com as situações mutantes e nos espaços e momentos diversos em que ocorre a aprendizagem”.

Apontando caminhos ao pesquisador, Mario Osório Marques (1998, p. 93) escreve: “Começamos de fato a pesquisar quando começamos a escrever a partir de um tema, assunto, hipótese, título”. Segundo ele (1998, p. 59), a pesquisa não impõe que se realizem leituras para incluí-las no conteúdo escrito, “mas que tenha o pesquisador bem definidos seus propósitos, e então busque leituras a eles adequadas”.

No entendimento metodológico de Marques ele afirma a relevância de se ter contato com diversos tipos de leituras acerca do tema a ser investigado enquanto percursos vastos de entendimento a respeito da realidade social atinentes às escalas local, nacional e global.

Leituras “não só das dos livros, mas das do mundo, das da vida, de nossas conversas de uns com outros, de nossas prévias experiências, isto é, de nossa capacidade de dizer a outrem o que aprendemos” (MARQUES, 1998, p. 112).

Portanto, a nossa pesquisa foi elaborada por meio da leitura e pela interpretação crítica dos autores e das autoras escolhidos como temática dessa pesquisa em diálogo com a realidade do mundo e da comunidade da vida. Partindo do diálogo com as obras de Catherine Walsh e Paulo Freire, e com outros autores que a cada dia dos nossos estudos “batem a nossa porta”, especialmente aqueles ligados aos estudos do pensamento ligados à vertente da decolonialidade.

Nesse sentido, a pesquisa em questão é centrada no método hermenêutico-dialético que associa a arte da interpretação da hermenêutica com o método dialógico crítico da dialética. Esse método se baseia nas contribuições da hermenêutica e da dialética para a investigação de temas relativos à realidade sociocultural e histórica a que os indivíduos estão imersos. Assim sendo, o aludido método é:

Propugnado a partir de interpretações dos estudos desenvolvidos por Habermas (1987) em crítica à teoria do agir comunicativo (MINAYO, 1994) e ao modelo hermenêutico desenvolvido por Gadamer (GONZALES, 1987). O método hermenêutico-dialético se propôs à categorização e interpretação de dados empíricos. Para isso, teve por base uma perspectiva transdisciplinar que congregasse o mundo dos sentidos e das relações de poder. O ponto de partida da compreensão hermenêutica dialética, assim, foi a linguagem (MINAYO, 2002). Como afirmou GONZALEZ (1987), a linguagem se encontraria na base da atuação do ser no mundo, conforme condições e convenções operacionalizadas e, ao mesmo tempo, limitadas por ela. (NETTO; CHAGAS, 2019, p.05).

Assim sendo, através da interpretação da linguagem oral e escrita feita pelo pesquisador, a hermenêutica possibilita a interpretação das manifestações e juízos acerca de um determinado fenômeno ou assunto expressos em determinadas fontes de pesquisa, tais como: livros, entrevistas, artigos, palestras dentre outros, e se entrelaça com o diálogo realizado por esse pesquisador a partir da dialética - que leva em conta a realidade histórica e social a que essas fontes de pesquisa foram elaboradas -, a qual permite o entendimento crítico da linguagem contida nessas fontes a partir da interlocução entre subjetividade e objetividade e que vai além do que se encontra presente nas comunicações orais e escritas. Nesse caminho, pode-se afirmar que:

se a crítica [dialética] se afirma basicamente na diferença e no contraste com aquilo sobre o que reflete, a hermenêutica visa primeiramente a mediação e a unificação com o mesmo. Ambos, porém, diferença e mediação, podem ser distinguidos no ato de reflexão [...] O método crítico se apresenta basicamente como instrumento para

detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida. (STEIN, 1987, p.103).

Assim sendo, a nossa pesquisa possibilitou transitar entre as abordagens metodológicas da hermenêutica e da dialética, que em diálogo, permitiu o entendimento crítico da realidade sociocultural das nossas sociedades.

Em suma, a referida pesquisa se deu pela hermenêutica que trabalha a compreensão como o fundamento mais relevante para a realização da investigação e também pela dialética, que é segundo Minayo (2008, p.86): “desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social”.

O objetivo geral dessa pesquisa proporcionou a análise e a compreensão de elementos importantes para a constituição de uma concepção decolonial, nas obras de Paulo Freire e de Catherine Walsh, como aportes para a (re)criação de processos epistemológicos, políticos e pedagógicos que possibilitem a edificação de uma pedagogia decolonial.

Como decorrência do objetivo geral, os objetivos específicos refletiram sobre os seguintes pontos:

- Investigou peculiaridades e categorias decoloniais inclusas nas obras de Paulo Freire e Catherine Walsh, no que se refere aos princípios éticos, políticos e epistemológicos;
- Apontou as possíveis relações de convergência entre o pensamento de Paulo Freire e de Catherine Walsh com vistas à constituição de uma Pedagogia decolonial em solo latino americano.

Portanto, a nossa pesquisa foi ancorada em pressupostos críticos da hermenêutica e da dialética para intentar compreender e interpretar os aportes teóricos e práticos, contidos nas falas e nos escritos de Paulo Freire e de Catherine Walsh, com objetivo de enunciar encaminhamentos - nas conclusões provisórias desta dissertação de mestrado e, por isso mesmo, sujeita a revisões – com a finalidade da constituição de uma Pedagogia Decolonial a partir de Paulo Freire e Catherine Walsh.

SEGUNDO CAPÍTULO

2. O Colonialismo e as colonialidades compreendidos à luz da perspectiva crítica decolonial.

No presente capítulo, promovemos uma reflexão atinente à relevância da concepção decolonial à luz do pensamento e da ação de intelectuais comprometidos, da geopolítica do Norte Global e do Sul Global, com a emersão de um mundo ancorado num viver consubstanciado por práticas político-pedagógicas forjadas em ações voltadas para a (re)construção da igualdade em meio ao reconhecimento da multiplicidade de diferenças culturais presentes no conjunto da população humana.

Enfim, o objetivo deste capítulo é realizar uma reflexão acerca do colonialismo e das colonialidades, nas suas diferentes nuances, numa perspectiva crítica decolonial.

Para aclarar um pouco a questão do colonialismo e da colonialidade, cabe definir que o colonialismo é um processo executado por diversos mecanismos de poder em que uma nação coloniza os povos de uma ou mais nações, as quais estão sujeitas às ordens emanadas pela nação colonizadora com relação à administração da política, da economia, da educação, da cultura e demais aspectos sociais.

Dessa feita, no colonialismo, a nação colonizadora impõe o seu domínio mediante o uso da exploração política, epistêmica, cultural e ontológica, a qual gera uma dependência servil dos povos colonizados aos colonizadores devido ao fato de que esses povos não são responsáveis pelo seu destino ao serem povos que obedecem, seguem e organizam a sua existência de acordo com a vontade dos outros (os colonizadores). Por outro lado, apesar desse domínio hegemônico, houve e há sempre resistências de amplos segmentos e grupos sociais das nações subalternizadas, que buscam com essas resistências construir alternativas das mais variadas “cores” baseadas em uma prática e uma fundação não colonial.

Decorre daí que esses povos submetidos ao colonialismo ficam destituídos dos seus saberes, do seu ser e dos seus poderes pela introjeção da cultura do dominador, que é imposta por estes pela invasão cultural negadora da liberdade desse povos colonizados ao aniquilá-los do ponto de vista humano pela força imperial em que se resume na seguinte expressão: o colonizador pensa e existe e, portanto, vive dignamente como pessoa, enquanto que o colonizado é tornado objeto, e conseqüentemente, não vive dignamente como pessoa que acede aos direitos humanos fundamentais, como por exemplo, o acesso a uma educação, a uma renda e uma saúde que garantam uma vida com dignidade.

Assim, o colonizado é reificado. Torna-se explorado e não pode se desenvolver como sujeito de sua própria história e, desse modo, se estabelece a negação do clima de criatividade necessário para a realização de sua autodeterminação como sujeito de seu próprio devir. Portanto, “Este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há, criatividade autêntica” (FREIRE, 1987, p. 105).

Já a colonialidade se define como os mecanismos que se estruturam ao redor: do poder político e econômico, dos aspectos ligados à cultura, da dimensão ontológica, da dimensão epistêmica e da dimensão política, que se traduzem pelas colonialidades do saber, do ser e do poder, as quais permanecem além da época da ocorrência da “independência política” dos países submetidos ao jugo do colonialismo.

Essas formas de colonialidade existem e perpetraram suas marcas desde a invasão dos colonizadores europeus à América no final do século XV mediante a utilização de formas explícitas e sutis de aprisionamento das mentes e dos corpos dos colonizados com vistas à manutenção do poder que se perpetua nas antigas colônias, através da naturalização de diferentes maneiras de racismo, bem como do patriarcalismo, da classe social e do sexismo.

Essa naturalização discriminatória acontece na forma de interseccionalidade por meio do entrecruzamento das categorias de raça, gênero e classe e também e de outras dimensões inerentes ao ser humano, configurando – dessa maneira – uma discriminação múltipla que emerge do passado colonial das nações colonizadas, que foi inculcada pela criação de diferentes maneiras de dominar dos colonizadores e que ainda fazem parte das estruturas das organizações da sociedade dessas nações. Com relação ao conceito de interseccionalidade, Davis enfatiza a relevância de refletir sobre este conceito.

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 2016, p.20).

Nesse sentido, como afirma Davis, as categorias que explicam como se estabelecem as relações de poder nas sociedades necessariamente devem ser vistas como algo que se conecta e que produz influências umas sobre as outras em várias direções, em que cada uma dessas categorias estabelece uma interação com as outras de uma maneira recíproca.

Dessa forma, as colonialidades acontecem sempre de maneira interligadas e se

autodeterminam mutuamente em termos da reprodução do poder. Para Maldonado Torres (2007, p.131), “a colonialidade se refere, em primeiro lugar, aos dois eixos do poder que começaram a operar e a definir a matriz espaço temporal do que foi chamado América”. Esses eixos de poder operam dentro de duas lógicas de dominação, as quais foram,

a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, uma suposta estrutura biológica que pôs a alguns em uma situação natural de inferioridade com respeito a outros. Os conquistadores assumiram esta ideia como o elemento fundamental e constitutivo das relações de dominação que impôs a conquista [...] O outro processo foi a constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho e seus recursos, junto à escravidão, à servidão, à produção independente mercantil e a reciprocidade, ao redor e sobre a base do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2000b, p. 533).

A busca pela emergência da igualdade social e cognitiva será enfatizada e refletida neste texto a partir do estudo de questões inerentes ao colonialismo e as colonialidades, imbrincadas no projeto civilizatório da modernidade eurocêntrica, que acontece por meio da realização do diálogo de uma comunidade heterogênea de pesquisadores, os quais enunciam e praticam fazeres políticos e pedagógicos estruturados em princípios éticos, políticos, culturais, econômicos e epistemológicos com vistas à substituição do paradigma, que rege esse projeto eurocentrado do pensamento, por outras alternativas constituídas pelas diversidades de epistemes inscritas na geopolítica do Sul Global.

Essas diversas epistemes têm como ponto de partida a decolonialidade, a qual se caracteriza por refutar o colonialismo e as múltiplas formas de colonialidades vigorantes no atual cenário da contemporaneidade, as quais são de diferentes espectros, tais como as: do poder, do saber, do ser, da natureza, da religião etc.

Para tanto, far-se-á neste capítulo uma abordagem do pensamento e das práticas de uma plêiade de autores e autoras, que na nossa visão, foram e continuam sendo essenciais para a edificação de um movimento epistemológico e político, de natureza teórica e prática, inscrito em um agir decolonial em nosso continente americano, assim como em outros continentes do mundo.

Nessa direção, será evidenciado e refletido os ideários epistemológicos e políticos – desses autores e dessas autoras – num horizonte de diálogo intercultural dentro de um pensar e de um agir entrelaçados em torno da criação e da recriação de experiências socioculturais rumo à construção da cooperação entre as práticas sociais que expressam as diferenças culturais existentes entre os seres humanos, cujo ponto de partida e de chegada é a elaboração de estratégias capazes de constituírem confluências e complementaridades entre os diversos

modos de ser na e com a realidade social, bem como de promover a ecologia dos diversos saberes produzidos na totalidade do mundo.

Essas estratégias partem de uma perspectiva orientada para a efetivação de práticas socioculturais capazes de propiciar a emergência de um mundo possível e diferente do quadro atual do sistema da globalização neoliberal competitiva e excludente do ponto de vista social e cognitivo, ou seja, de suscitar possibilidade para gerar um mundo vivido por meio do respeito às alteridades com relação aos critérios de raça, sexo, gênero, nacionalidade, língua e religião em comunhão com a busca da justiça social e cognitiva.

Mundo este que emerge e emergirá de um movimento dialógico entre todas as concepções de todas as experiências históricas, culturais, sociais, epistêmicas, políticas, religiosas e linguísticas, sobretudo aquelas experiências que são invisibilizadas pela razão neoliberal hegemônica do sistema moderno, racista, capitalista e patriarcal. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, esse movimento se efetivará por meio de uma teoria da tradução. Nesse caminho, o autor mencionado expressa que:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2010, p. 123-124).

Nesse processo de tradução há e deve haver um ensino e uma aprendizagem - em todas as esferas da vida – por intermédio da comunicação e da realização de um processo de interculturalidade crítica, que é um espaço de negociação e de diálogo em torno do entendimento entre as experiências envolvidas em uma perspectiva emancipatória sustentada na escuta e na elocução de vozes de todos os seres humanos envolvidos nessas experiências.

Nessa perspectiva, esses seres humanos expõem os seus pensamentos e suas ações com o objetivo de possibilitar a construção de uma política e de uma pedagogia das convergências, que emergem da afirmação da conflitualidade e das diferenças existentes entre essas experiências e pelo diálogo dessas diferenças para a inauguração de uma unidade consignada em torno dessas diferenças.

Esse ensino e essa aprendizagem exprimem epistemes consideradas como produções de conhecimentos marcadas pelos lugares e tempos históricos dos povos e intelectuais pertencentes à geopolítica do Sul Global, os quais atuam e interagem entre si e com os outros seres humanos da geopolítica do Norte Global comprometidos com a superação das injustiças

a partir das situações vividas na e com a realidade sócio-histórico-cultural do mundo globalizado em que essa realidade é influenciada mutuamente pela interação do que acontece nas escalas local, nacional e global.

Situações estas que, na perspectiva que assumimos (a vertente da decolonialidade), nunca são compreendidas como eventos neutros e isolados. São sempre compreendidos como acontecimentos que ocorrem por meio de processos sociais e culturais, imersos na história, forjados através do associar entre a política e a pedagogia em que essa associação se dá numa intercomunicação entre a dimensão pedagógica da ação educativa e cultural e a dimensão política desta ação de forma endógena e recíproca, ou seja, essa ação se estrutura em um fazer que contém em si as dimensões do pedagógico e do político, que se relacionam em um movimento que parte do político para o pedagógico, bem como do pedagógico para o político.

Essa política e essa pedagogia mencionadas se dão numa perspectiva crítica da denúncia das iniquidades perpetradas pelos preceitos da epistemologia e da política do paradigma monolítico da modernidade eurocêntrica e, ao mesmo tempo, pelo anúncio de um paradigma da pluriversalidade.

Este paradigma é fundado a partir das epistemologias e das políticas em que o pensar e o agir político-pedagógico são consignados por uma intenção veemente em busca da transformação social, que surge pela elocução das vozes diversas desses povos subalternizados e pela ação destes em torno da edificação de um pensamento multicêntrico (proveniente de vários centros) como alternativa ao pensamento universal hegemônico da modernidade eurocêntrica vigente.

A pluriversalidade referida é alicerçada em uma ética da vida como fundamento primeiro para a elaboração de qualquer proposta emancipatória de mudança social, cujo ponto de apoio principal para a implementação dessa proposta é a luta e também a adoção de atividades, que favoreçam a inauguração de uma vida em que os seres humanos tenham dignidade como pessoas no sentido de obter o acesso aos bens necessários à realização de uma humanidade plena, os quais estão relacionados à: liberdade política e religiosa, educação e saúde de qualidade, renda digna, seguridade social de qualidade e a distribuição equitativa da renda e da posse da terra dentre outras.

Enfim, a pluriversalidade é construída por proposições que se originam de vários lugares do mundo em que o pensamento e a ação são elaborados e reconfigurados a partir da conscientização dos males produzidos pela violência física e simbólica impostas pela lógica empregada pela modernidade eurocêntrica.

Lógica esta – que é caracterizada pelo colonialismo e pelas colonialidades de diversas

matizes, como, por exemplo, a do saber, do poder e do ser, que sofrem especialmente os povos da geopolítica do Sul Global - bem como – que é transformada por meio de atitudes em torno da construção de um mundo calcado em saberes emancipatórios produzidos dentro de um arcabouço ético, cuja centralidade seja a irrupção da solidariedade, da cooperação, da justiça social e cognitiva e da preservação dos ecossistemas naturais.

2.1 O Pensamento Decolonial no mundo e a transmodernidade

O pensamento decolonial se apresenta no mundo, de maneira geral, e em, particular no nosso continente americano no bojo de um conjunto de diversas lógicas em torno de demandas críticas, que buscam se revelarem como alternativas à lógica do pensamento único do paradigma da modernidade eurocêntrica, que é fundado em três pilares entrelaçados: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, os quais atuam de maneira imbrincadas por meio do reforço mútuo entre estes em que cada um desses pilares se comunicam entre si para engendrar epistemologicamente, politicamente e culturalmente o cânon da modernidade, o qual foi inaugurado com a invasão da América, no ano de 1492, pelos conquistadores espanhóis.

Por outro lado, cabe destacar, que o pensamento decolonial discorda e rompe com o pensamento pós-colonial, ao propor outro caminho para se compreender historicamente e politicamente como se constituiu a modernidade, no que diz respeito a forma de compreendê-la à luz da história, da política e da epistemologia.

Dessa feita, para os autores e autoras ligados à corrente pós-colonial – como são os casos de Spivak, de Edward Said e Homi Bhabha -, o período relacionado à modernidade, que marca o começo da história colonial contemporânea, vai de meados do século XVIII ao século XIX, quando da invasão da Inglaterra e da França ao oriente médio e a Índia. Já contrariamente ao pensamento pós-colonial, o pensamento decolonial – como mencionamos anteriormente – afirma que o começo da história colonial da modernidade tem início no ano de 1492 com a invasão da América pelos espanhóis.

Essas distinções dos começos da modernidade feitas pelas tendências pós-colonial e decolonial trazem consequências teóricas, políticas e epistemológicas para a compreensão de como se forjaram e fundamentaram os processos da colonização realizados pelos europeus aos territórios dos povos da América, da Ásia e da África.

Do ponto de vista teórico, os pensadores e pensadoras da corrente pós-colonial imaginam a modernidade e a colonialidade como contemporâneas, porém não mutuamente constitutivas. Para essa corrente, a modernidade é considerada um processo emancipatório e

não está associado à questão relativa aos mecanismos envolvidos na opressão produzida pela colonização aos povos pertencentes aos territórios da Índia e do oriente médio.

Ao contrário da perspectiva pós-colonial, a corrente decolonial compreende e afirma que a modernidade e a colonialidade são mutuamente constitutivas, ou seja, a modernidade e a colonialidade são “caras da mesma moeda”, as quais se retroalimentam para produzir métodos de subjugação física e de simbolismo cultural. Esses métodos violentaram e destruíram a vida humana e a vida não humana ao produzir maus – tratos de trabalhos forçados à vida humana e de devastação ao meio ambiente, bem como introjetaram a sua cultura por meio da invasão cultural. (GROSFOGUEL, 2016).

Em relação à questão inerente à política, a vertente pós-colonial preconiza que o projeto da modernidade enseja nas suas proposições um potencial para a transformação social da realidade, pois esse projeto apresenta como características: a emancipação social, o inacabamento e possuir um atributo positivo a de não ser constitutivo do procedimento da colonialidade. Desse modo, essa vertente aponta que a expansão e o aprofundamento da modernidade, em todos os espaços do mundo da vida e das instituições sociais, terão como consequências o surgimento de um mundo mais humano e solidário.

Por outro lado, os autores e autoras ligados à vertente decolonial refutam essa tese da vertente pós-colonial de que a modernidade é um projeto emancipatório pelo fato de que este - ao longo dos últimos quinhentos anos - produziu a destruição dos ecossistemas naturais e promoveu também um genocídio e um epistemicídio de amplas proporções dos povos originários da América, da África, da Ásia, de outras partes do mundo e das mulheres pertencentes a esses povos e também das mulheres da própria Europa.

Neste sentido, segundo o ideário decolonial, para acontecer uma transformação social do ponto de vista estrutural do mundo é preciso transgredir com a modernidade e a pós-modernidade e, desse modo, implementar novos caminhos condutores da transmodernidade, que é um projeto que inclui a riqueza da diversidade epistêmica e política existente no mundo. Assim, para a mudança social e cognitiva, propõe-se a transmodernidade em vez da disseminação de mais modernidade no mundo. Segundo um autor ligado à corrente decolonial, o projeto da transmodernidade aponta

em direção a uma futura filosofia global plural. Este projeto é necessariamente transmoderno e, então, também transcapitalista [...]. Por um longo tempo, talvez séculos, as muitas tradições filosóficas seguiram seus caminhos, mas nenhuma delas se parecia com a pluralidade transmoderna (diferente do universal, e não pós-moderno) que aparece no horizonte. Agora, "outras filosofias" são possíveis, pois um "novo mundo" é possível, conforme proclamado pelo Movimento de Libertação Zapatista, em Chiapas, no México (DUSSEL, 2008b, p.20).

Esse projeto transmoderno ultrapassa a modernidade e a pós-modernidade ao proclamar a diversidade epistêmica inerente a todos os povos do mundo para ir mais além de uma episteme única imposto pela racionalidade da cosmovisão dominante, a qual é originária dos Estados Unidos e da Europa, ou seja, o projeto transmoderno tem como ponto de partida e de chegada a pluralidade epistêmica de todas os seres humanos de todas as nações, que foram eclipsadas pelo cânone da modernidade eurocêntrica.

Essas lógicas – apoiadas na corrente decolonial – surgem ao longo do século XX, majoritariamente nos espaços da geopolítica do Sul Global, e minoritariamente nos espaços da geopolítica do Norte Global, a partir da publicação de obras anunciadoras de modos plurais de compreender a realidade sócio-histórica por meio da denúncia de iniquidades produzidas desde a conquista dos povos da América Latina, em 1492, que perduram até os dias de hoje, assim como pelo anúncio de conhecimentos e propostas emancipatórias com base na ecologia dos saberes das comunidades subalternizadas no mundo.

Com relação ao aspecto epistemológico, a corrente pós-colonial estabelece uma crítica ao colonialismo a partir do interior da Europa ao utilizar autores de apenas cinco países do mundo (França, Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Alemanha), excluindo até as mulheres desses países como pensadoras críticas ao colonialismo. (GROSGUÉL,2016).

Essa corrente utiliza apenas autores críticos europeus, tais como: Marx, Gramsci, Derrida, Lacan e Foucault. Autores clássicos pós-coloniais nos seus escritos baseiam-se suas análises e proposições críticas sustentadas nesses autores. Por exemplo, Spivak utiliza o referencial teórico de Marx e Derrida como fundamentação às suas teses sobre a questão colonial. Em direção próxima a Spivak, Homi Bhabha utiliza também autores europeus, como, por exemplo, Lacan para construir sua argumentação teórica frente ao problema atinente ao colonialismo.

E por último, Edward Said também utiliza autores europeus, como, por exemplo, é o caso de Foucault e Gramsci, para construir a sua narrativa clássica sobre a invenção do oriente pelo ocidente. Enfim, esses autores pós-coloniais - mencionados anteriormente - não utilizam autores e autoras dos lugares de origens de suas próprias nações, ou seja, não utilizam pensadores e pensadoras da Índia e do oriente médio, reduzindo – dessa feita – a diversidade epistêmica. (GROSGUÉL,2016).

De modo inverso, a corrente decolonial propõe e pratica a diversidade epistêmica ao utilizar autores e autoras ligados ao pensamento crítico ancorado em uma postura anticapitalista, antirracista, anticolonial e antipatriarcal com vistas à emergência de uma

pluralidade de alternativas elaboradas a partir de vários corpos e geopolíticas dos conhecimentos, isto é, a partir de uma diversidade epistêmica que inclui e também vai além do pensamento crítico europeu ao propor um projeto pluriversal proveniente de vários centros do mundo: da América, da Ásia, da África e de outras partes do planeta Terra.

Como exemplo de autores decoloniais que propõem esse projeto, podemos citar os seguintes: Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfóguel, Maria Lugones, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Rita Segato, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Paulo Freire, Albert Memmi, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Houria Bultedja dentre outros.

Outra distinção fundamental entre as correntes pós-colonial e a decolonial é de que a primeira considera a cultura como fator que determina a estruturação e a organização da economia política nas sociedades humanas e que a segunda, entende que a cultura e a economia política atuam de maneira entrelaçadas com vistas à constituição dessas sociedades. Aqui, cabe uma ressalva a uma autora pós-colonial (a Spivak) que considera – a exemplo da perspectiva decolonial – que a cultura e a economia política agem de maneira imbrincadas no desenvolvimento das ações humanas na e com a realidade social.

Por fim, outro ponto que diferencia essas duas correntes é a de que os autores e autoras da corrente pós-colonial – em sua maioria – estão somente atuando no interior das universidades e – dessa feita – não estão ligados aos movimentos sociais, enquanto que os intelectuais ligados à corrente decolonial participam da atividade acadêmica nas universidades, bem como participam das lutas dos movimentos sociais em torno de questões caras ao decolonialismo, como por exemplo, as lutas em torno do reconhecimento com relação à raça, gênero, sexo, nacionalidade, língua, religião etc.

Nesse sentido, a percepção da realidade social – na perspectiva decolonial – se dá pela junção crítica entre a compreensão realizada dos seres humanos acerca da implicação dos mecanismos que promovem a organização e a estruturação de uma determinada sociedade em um determinado tempo-espaço concomitante com as implicações da ação desses seres humanos produzidas com base nessa compreensão.

Dessa feita, essa perspectiva compreende a realidade socio-histórica num viés da práxis em que ação e a reflexão dialogam constantemente com vistas à criação e (re)criação de saberes rumo à transformação dessa realidade a partir da enunciação das injustiças sociais e cognitivas perpetradas pelas mais diversas formas de autoritarismos - ocorridas em um passado distante e que ocorrem ainda no cenário contemporâneo -, bem como pela proclamação da superação desses autoritarismos por meio de procedimentos epistemológicos e políticos capazes de

produzir a libertação desses autoritarismos.

Associada e simultaneamente a essa proclamação são realizadas práticas político-pedagógicas forjadas no aprofundamento da participação da comunidade de ensino e de aprendizagem, que possam fazer emergir uma vida aportada na igualdade social e no respeito às diferenças culturais de toda a comunidade humana num horizonte pautado pelo congraçamento e cooperação entre essas diferenças concomitante com a busca de convergências de pontos de vista comuns, que serão conseguidos por um diálogo forjado na interculturalidade crítica. (FREIRE, 1985; FREIRE, 1992).

Dessa feita, essas práticas pedagógicas são pensadas e implementadas à luz de um horizonte teórico-prático, que toma como ponto de partida o sofrimento humano, sobretudo as agruras que estão sujeitos os oprimidos do Sul Global - esmagados e violentados ao longo da história pela força e pela brutalidade do capitalismo, do colonialismo, da colonialidade, do racismo e do patriarcado – pelos distintos mecanismos do poder imperial da imensa maioria das nações do Norte Global.

Já como ponto de chegada, essas práticas procuram vislumbrar e alcançar, no mundo do cotidiano das pessoas e nos espaços dos movimentos sociais e de outras organizações sociais, um modo de ser e de atuar na sociedade embasado numa concepção político-pedagógica assentada na interseccionalidade e na confluência de categorias sociais, culturais e políticas, que promovem a intercomunicação dos anseios emancipatórios dos oprimidos, no que se refere à emersão de um viver fundado em lutas em favor da dignidade de todo ser humano, as quais se destacam as seguintes: a luta contra o capitalismo, a luta não colonial, a luta não patriarcal, a luta antirracista e a luta contrária à devastação dos ecossistemas naturais.

Essas lutas são e devem ser articuladas em várias frentes por intermédio da assunção de princípios abarcados em uma ética da libertação social, cultural, política e religiosa de todos os povos, especialmente dos povos explorados do Sul Global. Essa ética parte da assunção da compaixão e da solidariedade pelos explorados e espoliados – que são atingidos pela lógica imposta pela cosmovisão da dominação da lógica capitalista, patriarcal, racista e colonialista hegemônica no mundo -, através de empreendimentos centrados na comunicação e na partilha de ideias e práticas entre intelectuais, entre as universidades, entre os governos de orientação democrática e popular, entre os movimentos e as organizações sociais da sociedade civil e entre o povo organizado - nas escalas local, nacional e global – com a finalidade de irradiar a libertação desse povo, que se dá – segundo Freire (1978) – de acordo com essa premissa: “Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a palavra, o direito de dizê-la de “pronunciar” e de “nomear” o

mundo. (FREIRE, 1978, p. 145).

Esses empreendimentos, aportados neste processo, terão que ser consignados a partir do diálogo intercultural entre as pessoas e as instituições das sociedades civis nos âmbitos do local, do nacional e do global, cuja finalidade primeira é a instalação de um movimento em prol do cuidado e da responsabilidade com a vida humana e a vida não humana numa perspectiva transdisciplinar¹² - que vai além da concepção interdisciplinar¹³-, a qual englobe os aspectos políticos, culturais, econômicos, sociais, ambientais, educacionais, epistemológicos e teológicos dentro de uma visão aportada em valores e em critérios ontológicos que tenham como fundamento a cooperação e o amor por toda a comunidade da vida, isto é, de uma visão que ajude a irromper um viver assentado na ecologia social, a qual:

Não quer apenas o meio ambiente. Quer o ambiente inteiro. Insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza. Preocupa-se não apenas com o embelezamento da cidade, com melhores avenidas, com praças ou praias mais criativas. Mais prioriza o saneamento básico, uma boa rede de escolas e um serviço de saúde decente. A injustiça social significa uma violência contra o mais complexo e singular da criação que é o ser humano, homem e marte. Ele e ela é parte da natureza. A ecologia social defende o desenvolvimento sustentável. É aquele em que se atende as carências básicas dos seres humanos hoje sem sacrificar o capital natural da terra e se considera também as necessidades das gerações futuras que têm direito à sua satisfação e de herdarem uma terra habitável com relações minimamente justas. (BOFF, 2000, p.03).

Para um viver fundado na Ecologia social, o pensador Enrique Dussel afirma que é imprescindível que se faça uma decolonização das estruturas da sociedade mundial nas dimensões atinentes à cultura, à economia, à política e à epistemologia. Esse autor por intermédio de um exercício teórico-prático de sua filosofia da libertação, o qual é construído através de uma crítica contundente à opressão sofrida pelas vítimas (os oprimidos e oprimidas), pertencentes a exterioridade do sistema-mundo, mediante um questionamento acerca da razão monolítica fundadora do discurso e da prática da modernidade eurocêntrica pautada pela assimetria, em que o eu da racionalidade da Europa e dos Estados Unidos se sobrepõem ao outro da Geopolítica do Sul Global (sobretudo dos países da América Latina, África e Ásia),

¹² Perspectiva transdisciplinar está ligada ao conceito de transdisciplinaridade, que segundo Santos (2008, p.74): “A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é. Ver mais: SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

¹³ Concepção interdisciplinar que está ligado ao conceito de interdisciplinaridade, que segundo Fazenda (1999) como ação, enfatiza que depende de uma atitude, de uma mudança de postura em relação ao conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unidade do ser humano. Ver mais em FAZEDA, Ivani. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 1999.

impondo a estes essa racionalidade por meio do colonialismo e das colonialidades do ser, do poder, do saber e da natureza.

Esse discurso e essa prática remontam ao ano de 1492 (ano que aconteceu a conquista da América pelos espanhóis), o qual marcou o começo – na visão de Dussel e dos outros autores e autoras do grupo modernidade-colonialidade – da modernidade como um sistema de crenças estruturado em uma visão única atinente ao modo de se organizar a comunidade da vida como um todo, a qual expressa que o continente europeu é o centro do mundo e, como consequência disso, se arvora em afirmar que esse continente seria a região mais desenvolvida do mundo ao considerar que os povos europeus eram superiores e, por conseguinte, os outros povos que estavam na exterioridade (periferia) do sistema- mundo eram inferiores.

Esse acontecimento da tomada do território da América espolia e violenta os seres humanos em sua eminente dignidade de pessoa humana como seres que possuem direitos de participarem ativamente da vida social como sujeitos, pois foram nominados como objetos ao serem subjugados por meio de genocídios e epistemicídios.

Assim sendo, esses seres humanos são reduzidos a mercadorias que podem ser vendidas e compradas a bel-prazer nos mercados pelos donos do poder e, portanto, são esmagados do ponto de vista cultural, econômico, social, político e religioso, pois são considerados primitivos e sem alma, ou seja, não são considerados humanos.

Dessa forma, esses seres humanos são eclipsados nos seus modos de ser, nos seus modos de se expressar politicamente e culturalmente e nos seus modos de se comunicarem e produzirem os seus saberes, os seus conhecimentos, os seus hábitos e suas tradições, ou seja, o povo europeu impôs e impõe uma cosmovisão da dominação em que o eu autocentrado deste povo não reconhece a alteridade dos outros povos, tornando-os coisificados e, conseqüentemente, criando dois mundos: o mundo do ser dos seres humanos europeus e o mundo do não ser dos seres humanos originários da América Latina, da Ásia e da África. Desta forma, ocorre que:

O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego. Os habitantes de novas terras descobertas não aparecem como outros, e sim como o mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado como matéria do ego moderno. E é assim como os europeus (os ingleses em particular) se transformam “nos missionários da civilização em todo o mundo em especial os povos bárbaros. A Europa constituiu as outras culturas mundos, pessoas como objeto como o “arrojado”: ego cogito cogitum europeizado, porém imediatamente “em-coberto” como outro (DUSSEL, 1992, p.46).

Portanto, todas as manifestações políticas, culturais, epistemológicas e sociológicas foram impostas por meio de um paradigma mitificador, que foi e é organizado e

consubstanciado de acordo com algumas premissas, que funcionam dentro de uma lógica binária em que tudo o que advém da modernidade eurocêntrica é descrito como marco civilizacional do ser e o que se origina de outras culturas exteriores à Europa estão adstritas ao marco civilizacional do não ser.

Desse modo, o que tem validade epistemológica é o que é produzido pelas subjetividades do colonizador europeu e que, por outro lado, os saberes elaborados por outros povos colonizados não são credíveis. Isso faz com que exista a inauguração de uma separação de caráter opressor pela oposição marcada por um critério, que visibiliza tudo o que se constrói no Norte Global e invisibiliza tudo que é construído no Sul Global. Essa separação, segundo Dussel (2000), é evidenciada pelos seguintes mandamentos:

1) A cultura europeia é considerada como a mais desenvolvida, isto é superior às outras culturas (tese eurocêntrica);

2) As outras culturas causam seu próprio subdesenvolvimento, por isso o progresso é um bem para elas. O progresso considerado como um processo emancipador (falácia do desenvolvimento);

3) A dominação da Europa sobre as demais culturas é uma ação pedagógica por uma violência necessária, sendo justificada por ser uma ação civilizadora e modernizadora e, também, pelos sofrimentos causados às pessoas de outras culturas. Esse sofrimento é visto como custo necessário ao processo civilizador a ser pago por uma imaturidade “culpável”;

4) O europeu, ou colonizador, é inocente, sendo vista a sua ação pedagógica como um mérito ou violência necessária e,

5) As vítimas conquistadas são as culpadas também de sua própria conquista e da violência que recebem já que poderiam sair da barbárie sem o uso da força. Eles são também vistos como culpados quando e se rebelam contra a ação emancipadora/conquistadora.

Logo, esses mandamentos expõem argumentos falaciosos acerca da colonização e das colonialidades, incutidas nas mentes dos povos colonizados ao inverter a ordem da culpabilidade, já que os opressores são considerados inocentes e os oprimidos são considerados culpados pelos seus próprios sofrimentos provocados pelos opressores.

Nessa concepção mítica da modernidade eurocentrada, o diferente do cânone estabelecido pelo sistema hegemônico dominante - fundado na lógica do capital, na superioridade das pessoas de cor branca e do patriarcalismo – é visto como inferior e bárbaro por meio da força de um agir violento sobre os seus corpos e suas mentes, que excluem socialmente, culturalmente, politicamente e epistemologicamente os povos do Sul Global, sobretudo determinados grupos sociais mais marginalizados como é o caso, por exemplo, das

mulheres, dos negros e das populações LGBTQIA+.

Para se contrapor a essa concepção mítica e, simultaneamente, propor novos caminhos é fundamental, segundo Dussel (2000), que se promova a desconstrução teórico-prática das causas que provocam o infortúnio relativo aos males provocados pela opressão, a qual é evidenciada pelas mais diversas formas, como por exemplo, o racismo, o machismo, o feminicídio, o preconceito relativo à nacionalidade e a religião etc, a partir de um horizonte ético em que a cooperação, a partilha, o diálogo e o reconhecimento à alteridade da pluralidade de culturas seja uma constante em todos os ambientes da vida em sociedade, a qual deve ser vivida em, com e na comunidade, mediante à efetivação de processos político-pedagógicos consignados pela interação de todas as culturas imersas no e com o mundo, especialmente através da premissa da libertação.

Premissa esta que se cria e se recria em torno da atuação simétrica da comunidade das vítimas oprimidas, pelo colonialismo, pelas colonialidades e pelo capitalismo, ao longo da história, pela enunciação de todas as suas vozes com vistas à configuração de empreendimentos ancorados em princípios éticos da libertação, os quais são engendrados em ideias e programas efetivos de ações capazes de tornarem possíveis as melhores oportunidades para a superação da exclusão social e cognitiva dessas vítimas.

Portanto, a libertação dos excluídos do sistema (os oprimidos), bem como dos opressores é um princípio que parte da conscientização e ação dos oprimidos para que estes se libertem e também para que em comunicação com os opressores, libertem-nos da chaga inerente à ação de oprimir e que também se comprometam com a causa e com a luta travada pelos oprimidos em favor da libertação.

Esse princípio ocorre por meio da superação da negatividade das vítimas (a opressão sofrida) e em seguida pela emersão da positividade (libertação das vítimas e também dos opressores), as quais são consumadas pelo surgimento de uma ética em favor da vida em sua totalidade, que é sustentada pela simetria e pela responsabilidade com todas as alteridades e com o meio ambiente. Então, a libertação se dá por um princípio que:

Formula explicitamente momento deontológico ou o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana. Trata-se de dever de intervir criativamente no progresso qualitativo da história. O princípio obriga a cumprir por dever o critério já definido; quer dizer é obrigatório para todo o ser humano. Embora frequentemente só assumam esta responsabilidade de os participantes da comunidade crítica das vítimas – transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas ou sistemas de eticidade que produzem a negatividade da vítima. (DUSSEL, 2000, p. 564).

O princípio libertação opera no sentido de atuar, pedagogicamente e politicamente, em favor da transformação da situação da negatividade que se encontram as vítimas espoliadas pelo sistema dominante para uma situação de positividade em que essas vítimas tenham vez e voz na e com a comunidade a que estão inseridas, no que se refere à obtenção de liberdades de participar socialmente, politicamente, culturalmente e educacionalmente com a finalidade de obter o acesso aos bens finitos e bens infinitos disponíveis na comunidade, ou seja, obter liberdades que possibilitem a essas vítimas à assunção como sujeitos de sua própria história, no que diz respeito ao acesso a direitos e oportunidades que garantam a realização de uma vida plena, a qual é obtida pela transformação de um status de negação a que essas vítimas são submetidas para um status de reconhecimento.

Reconhecimento este que se traduz pela utopia concreta de um viver comunitário caracterizado pela inserção da cultura dos povos do Sul Global dentro de uma perspectiva da decolonialidade, que ocorre por meio da ruptura com o eurocentrismo veiculado nas escolas de ensino básico e nas universidades empreendidas por uma reforma curricular em que se repense a própria cultura desses povos, a qual comunique os próprios saberes desses povos encobertos pelo eurocentrismo para que em diálogo com os saberes originados da modernidade eurocêntrica se estabeleça um encontro desses saberes em pé de igualdade entre eles rumo à consecução de uma educação intercultural.

Educação esta que se traduz pelo encontro de todos os saberes produzidos de todas as culturas mediante procedimentos que assegurem a simetria entre estes saberes e que os mesmo sejam considerados válidos e importantes para a edificação de sociedades humanas com base num viés da emancipação social.

Esta Emancipação social é centrada na coparticipação de todos os seres humanos na e com a realidade social, a qual se constitui por meio de encontros intersubjetivos forjados em relações do tipo Eu-Tu em que o Eu se solidariza com o Tu e o Tu também se solidariza com o Eu, formando assim uma comunidade humana originada por essas relações do tipo Eu e Tu em que todos dialogam com o objetivo de produzir o nós comunitário, que promove tanto o indivíduo como pessoa e tanto a comunidade de pessoas como um centro irradiador de abertura e participação em torno de objetivos que assegurem uma vida boa para todos os seres humanos.

Esta vida boa é configurada pela reprodução das existências humanas dentro de condições que assegurem o acesso às condições básicas de manutenção da vida (acessos: à moradia, à alimentação, à água potável e ao vestuário), bem como pela aquisição dos bens superiores necessários ao exercício da cidadania: educação, saúde, seguridade social de qualidade e salários que atendam às necessidades de consumo básico. Nas palavras de Dussel

(2000), essa reprodução plena da vida ocorre quando:

O faminto come, o nu se veste, o sem teto habita, o analfabeto escreve, o sofredor se alegra, o oprimido é igual a todos, o que usa o tempo para viver mal tem tempo livre; quando a vítima pode contemplar a beleza, viver suas tradições, danças, seus valores... ser plenamente humano nos níveis superiores das criações espirituais da humanidade. Numa palavra: a vítima de ontem pode festejar reconhecida a responsabilidade comunitária da comunidade feliz. (DUSSEL, 2000, p.566).

Assim sendo, a reprodução da vida humana plena será possível e efetivada pela negação do sistema hegemônico - apoiada na tríade: do capitalismo, do colonialismo e do patriarcalismo - forjado no ter mais de uma minoria da população mundial às custas do ser menos de uma imensa maioria desta população, assim como – simultaneamente - através de procedimentos pedagógicos e políticos decoloniais aportados em valores vinculados ao comprometimento com os excluídos e excluídas desses sistemas e com o cuidado com o meio ambiente, que ocorrem por um ensinar e um aprender realizados pela intertroca horizontal de saberes capazes de produzir as condições necessárias e imprescindíveis para a irrupção da beleza e da decência no cotidiano da vida humana e da vida não humana do tempo presente, bem como por um trabalho efetivo, no momento presente, para que se assegure essa beleza e essa decência para as gerações vindouras dos seres humanos, as quais se dão pela assunção da ética da vida.

Esses procedimentos decoloniais devem ser implementados nos níveis micro e macro das estruturas de poder dos municípios, dos estados, das nações dentro de um marco da constituição de um sistema sócio-histórico-cultural acolhedor, que se baseia na ideia de que todas as pessoas caibam no interior deste sistema, isto é, que estas pessoas não sejam subalternizadas em suas formas de atuar e exercer o poder, nas suas formas de enunciar os seus saberes e nas suas maneiras de ser no tocante às questões identitárias.

Portanto, que essas pessoas não sejam obedientes aos ditames impostos pelas monoculturas do ser, do saber e do poder impostas pelo colonialismo e pelas colonialidades do eurocentrismo e que, de modo contrário a essas monoculturas, estejam abertas e exerçam as pluralidades do ser, do poder e do saber, cuja finalidade seja o assumir de palavras, gestos, conversações e práticas em função da interculturalidade crítica que tem, como em última instância, o valor da vida como algo absoluto e que tem validade. Nessa direção, Dussel afirma que: “vale o que tem relação com a vida, não vale o que não tem relação com a vida”. (DUSSEL, 2000, p.550).

Essa valoração da vida tem um caráter de totalidade ao englobar toda a comunidade da vida (vida humana e vida extra-humana), a qual pressupõe a solidariedade como ação de

acolhida pelo o outro independente das diferenças de raça, gênero, classe, idade, língua, religião e nacionalidade etc. A esse respeito, Dussel (2006 a) aponta que:

A solidariedade é universal em referência a todas as diferenças (a alteridade da mulher violada, das raças discriminadas, das classes exploradas, dos países periféricos pós-coloniais oprimidos, a terceira idade excluída nos asilos, as gerações futuras que receberam uma terra exterminada. (DUSSEL, 2006a. p.07).

Dessa feita, a solidariedade é a categoria empregada - nas obras de Dussel - como um atributo humano entendido como um caminhar em direção ao outro acolhendo-o em sua totalidade de forma irrestrita (o pobre, o oprimido, a viúva, o órfão). A solidariedade é compreendida, pelo autor mencionado, como condição indispensável para a realização de uma práxis comunitária que possibilite a emergência da libertação dos que sofrem as agruras provocadas pelo sistema dominante. Oliveira (2005) expressa que na concepção decolonizadora libertária de Dussel, a mesma é identificada em cinco momentos:

- 1) experiência monológica ou reconhecimento da dor do outro;
- 2) consciência crítica da negatividade da vida como vítima;
- 3) consciência crítica sobre o sistema como causa da negatividade da vítima;
- 4) consciência ético-crítica do sujeito (Outro) negado pelo sistema;
- 5) compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas.

Posto isso, esses cinco momentos marcarão um caminho de decolonização político-epistemológica e, sobretudo cultural da comunidade das vítimas do Sul Global, que foram afetadas por um processo avassalador de subalternização. Essa decolonização se dá pela afirmação do conhecimento e aprofundamento das próprias culturas dessas vítimas conjuntamente com a realização de um trabalho crítico de superação das debilidades dessas culturas.

Essa afirmação valorativa e esse trabalho crítico devem ser feitos por uma posição entre a fronteira entre as culturas do Sul Global e a tradição cultural da modernidade eurocêntrica, através de uma síntese das expressões culturais por meio de um intercâmbio entre estas concepções dessas expressões.

Esta síntese é e será composta pelos traços que compõem os sentidos essenciais para o desenvolvimento de um mundo pautado pela interculturalidade, a qual cimenta a base para a constituição da unidade em meio às diferenças epistêmicas e culturais entre todos os povos com o objetivo de possibilitar à emergência de um desenvolvimento com base na produção de liberdades, que será implementado em torno de uma política e de uma economia de bases solidárias, cooperativas e ecológicas.

Portanto, esse desenvolvimento possibilita e possibilitará a constituição de outro mundo possível a partir dos que sofrem os dissabores ocasionados pelo projeto universalista da modernidade eurocêntrica dentro de uma perspectiva decolonial mediante o diálogo Sul – Sul, que se dá entre a diversidade cultural e de saberes dessas várias regiões e continentes dos espaços da geopolítica do Sul Global e também pelo diálogo entre o Sul e os movimentos decoloniais do Norte comprometidos com a libertação dos povos do Sul Global.

Esse desenvolvimento tem como ponto de partida a elaboração de um projeto que vise a desconstrução das debilidades do projeto epistêmico-político do Sul Global e também da modernidade eurocêntrica nos seus aspectos negativos, como por exemplo, a exploração capitalista, o patriarcado, o racismo, o colonialismo, a colonialidade e a hegemonia da cristandade, tal como a afirmação de pontos positivos e emancipatórios da própria modernidade eurocêntrica e também das epistemologias e políticas do Sul Global, cuja finalidade primeira é a constituição de uma cosmovisão que contemple a humanidade como um todo, o qual vai além da modernidade e da pós-modernidade para se constituir em um programa transmoderno, que se revela por:

Uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada. O diálogo, então, entre os críticos criadores de suas próprias culturas já não é moderno nem pós-moderno, mas estritamente “transmoderno”, porque a localização do esforço criador não parte do interior da modernidade mas de sua externalidade, ou melhor de ser “fronteiriço”. A afirmação da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da modernidade não deve se desenvolver em um estilo cultural que leve a uma unidade globalizada prediferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno (com muitas universalidades: européia, vedanta, taoísta, budista. Latino-americana, bantu etc multicultural em um diálogo crítico intercultural (DUSSEL, 2016, p.76).

Enfim, um programa global que critique os movimentos de diversas ordens e de diferentes escalas em favor de uma decolonização epistêmica, cultural e política, o qual deve ser concebido e construído por processos de ensino e de aprendizagem emergentes em que as subjetividades, que se opõem ao universalismo do projeto da modernidade atuam concomitantemente de maneira cooperativa em torno de uma comunhão entre os saberes invisibilizados pelo cânone da modernidade e os saberes visibilizados – dito “universais” pelo sistema hegemônico dominante.

Assim sendo, o referido programa transmoderno procura estabelecer um intenso diálogo intercultural, partindo de uma profusão de saberes e conhecimentos que constituirão o campo da diversidade epistemológica, o qual é concebido como um arcabouço teórico que permite enxergar e refletir sobre a validade desses saberes e de conhecimentos num processo entrelaçado de reconhecimento da produção de inteligências e experiências envoltas nas tramas

em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, o qual é atravessado por uma variedade de encontros estabelecidos entre os seres humanos.

Encontros estes que representam os diferentes modos de se analisar como é elaborada a organização das sociabilidades humanas nas diversas dimensões da vida - a econômica, a cultural, a política, a educacional, a espiritual, a social etc, - com o intento de desenvolver o exercício do poder abrigado num prisma de uma democracia intensa em que além da democracia representativa inclui, sobretudo a democracia participativa em que a comunidade humana participa ativamente de projetos e experiências sociais e educativas, através de caráter ativo e transformador da realidade do mundo das relações sociais cotidianas das pessoas e também do mundo.

Esses projetos emergem e acontecem pela ampliação e pela visibilização de saberes, conhecimentos e experiências sociais desperdiçadas pela razão eurocêntrica. No caso do programa transmoderno, as epistemologias assumidas como ponto de apoio para executar as tarefas pedagógicas e políticas necessárias para visibilizar essas experiências são as Epistemologias do Sul.

2.2 Colonialismo, colonialidades e as Epistemologias do Sul

Acerca da diversidade epistêmica, o pensamento decolonial propõe, segundo Souza Santos (2008. p.10): “incluir o máximo de experiências de conhecimento do mundo, incluindo depois de reconfiguradas, as experiências do Norte”. Tal epistemologia, seria estruturada em três orientações:

- a) Aprender que existe o Sul;
- b) Aprender a ir ao Sul;
- c) Aprender a partir do Sul com o Sul.

Isto posto, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, originário da periferia do Norte Global, faz um contraponto à lógica colonial e capitalista da modernidade eurocêntrica ao utilizar conceitos de uma epistemologia que valoriza e reafirma as expressões culturais, constituídas pelos saberes, conhecimentos e experiências sociais procedentes da geopolítica do Sul Global com o objetivo de articular a interculturalidade crítica entre essas expressões culturais do Sul com as expressões culturais do Norte Global de potencial libertário, assim como favorecer e efetuar reuniões que envolvam a pluralidade das expressões culturais Sul - Sul no sentido de proporcionar vínculos comuns entre essas experiências, através da teoria da tradução.

A teoria da tradução propõe e impulsiona formas que propiciam a interlocução entre essas experiências culturais elaboradas em distintos cenários históricos, cuja referência fundante é a prática da cooperação ao redor do entendimento entre essas experiências culturais em meio às diferenças e os conflitos existentes e impressos nessas experiências atinentes às maneiras de conceber a complexidade da vida em sua totalidade.

Para essa teoria, tanto as experiências visibilizadas como as invisibilizadas - pelo cânone da Ciência, da Filosofia e da Teologia da modernidade – são consideradas com o intuito de fomentar e estimular vias, que possibilitem o surgimento da emancipação social e cognitiva. Nessa direção, a teoria da tradução vislumbra:

Esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção a história, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais constelações com maior potencial contra-hegemônico (SANTOS 2010, p.127).

Então, com base nesse trabalho de tradução, há uma movimentação contrária à epistemologia eurocêntrica hegemônica mediante o uso de um juízo crítico referente à esta epistemologia, que percorre um caminho em direção a um futuro guiado por critérios éticos ao redor da consecução de novas aprendizagens em benefício de um mundo sustentado na partilha solidária.

Esse juízo irrompe pela revelação das contradições e dos despotismos engendrados pelas políticas que se expressam na prática por métodos permeados pela invasão cultural do Norte Global ao Sul Global, que divide o mundo em duas frações por meio do corolário da cosmovisão de dominação: a fração daqueles que são superiores e a outra fração, daqueles que são inferiores.

Nesse sentido, esse juízo - a respeito da epistemologia de matiz eurocêntrica – é realizado com base em uma linha imaginária separadora e classificatória do mundo, a qual divide-o e organiza-o em distinções em que de um lado dessa linha estão contidos os saberes, os conhecimentos e as práticas consideradas críveis e do outro lado dessa linha se encontram os saberes, os conhecimentos e as práticas não críveis, as quais dão suporte as mencionadas práticas críveis. (SOUSA SANTOS, 2009).

Para Sousa Santos (2009), essas práticas críveis – as que são visibilizadas pelo cânone da Ciência e da Filosofia da modernidade – são fundamentadas em um pensamento abissal, que - conforme este autor - é uma forma de agir e refletir sobre os desafios apresentados pelos problemas a serem enfrentados e que emergem do movimento da dinâmica sociocultural e

histórica da comunidade da vida, no interior da realidade, a partir de um olhar monolítico em que apenas as expressões culturais, políticas e epistêmicas decorrentes do Norte Global são válidas. Neste sentido, esse pensamento se articula e se desenvolve mediante à enunciação das seguintes afirmações:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SOUSA SANTOS, 2009, p.23-24).

Na sociologia de matiz decolonial de Boaventura de Sousa Santos, a racionalidade que orienta o modo de constituir os conhecimentos e de constituir os indivíduos é denominada de indolente por se apresentar: “como preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” Essa razão é categorizada em dois atributos: razão metonímica e razão proléptica. (SOUSA SANTOS, 2007, p.25). A primeira desperdiça experiência ao reduzir o presente. Já a segunda, expande de modo demasiado o futuro. (SOUSA SANTOS, 2007).

Assim sendo, para contrapor a razão indolente, Boaventura de Sousa Santos enuncia uma alternativa oposta a essa razão a partir da expansão do tempo presente concomitante com a contração desse tempo futuro por meio do emprego da sociologia das ausências e das sociologias das emergências.

A primeira delas, coloca à tona muitos saberes e experiências populares - subalternizados e não validados pelo paradigma da modernidade eurocêntrica - que têm um potencial para contribuir na resolução de problemas referentes à complexidade da comunidade da vida. Desse modo, a sociologia das ausências exerce um papel muito importante na transformação social e cognitiva ao executar um trabalho que faz emergir saberes e experiências invisibilizadas pela cosmovisão da racionalidade dominante em saberes e experiências visíveis.

Esse trabalho é implementado por um processo de ruptura que evidencia que essas experiências invisibilizadas – que em sua maioria são originárias do Sul Global são negadas pela força política e ideológica dos países supostamente que estão “na dianteira do desenvolvimento”, a qual é construída muita das vezes por um discurso falacioso, que inclui e exalta tudo e todos do Norte Global e que exclui e diminui tudo e todos do Sul Global.

Mediante à realização desse trabalho, Sousa Santos (2006) identificou cinco tipos de ausências:

1. A monocultura do saber e do rigor;
2. A monocultura do tempo linear;
3. A monocultura da naturalização das diferenças;
4. A monocultura da escala dominante;
5. A monocultura do produtivismo capitalista.

A primeira (a monocultura do saber e do rigor) é estruturada na ideia de que as experiências, os conhecimentos e os saberes aceitos são apenas aqueles elaborados pela Ciência. Dessa feita, as experiências e os outros saberes e conhecimentos originados da cultura popular não são considerados.

A segunda (a monocultura do tempo linear) destaca que as práticas sociais e culturais realizadas nas nações ricas do Norte global, em sua integralidade, são vistas como proeminentes com relação àquelas criadas nas nações pobres do Sul global.

A terceira (a monocultura da naturalização das diferenças) parte da premissa de que acontece a ocorrência de desigualdade nas diferenças. Assim sendo, as desigualdades são a naturalização das diferenças em detrimento do reconhecimento destas diferenças.

A quarta (a monocultura da escala dominante) assenta-se no fato de que as experiências, que tem origem na escala global, são superiores, ao passo que as experiências originárias da escala local são vistas como inferiores.

A quinta (a monocultura do produtivismo capitalista) enfatiza que a medida da produtividade deve ser mensurada em um estágio de produção para ser considerada válida, enquanto que outras práticas de mensurar a produção em vários estágios não devem ser credíveis.

Por estas cinco maneiras de inexistência, a razão metonímica gera cinco sujeitos ausentes: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Isto faz com que se produza, por essas monoculturas, o eclipse desses sujeitos e das práticas sociais e culturais empreendidas por estes pela opressão efetivada pela racionalidade dominante, a qual é difundida por discursos e práticas que impedem a emersão de práticas e de sujeitos originários de outros lugares e de outros modos diferentes de compreender a realidade com relação à cartilha prescrita pelo paradigma organizado por essa racionalidade.

Em contrapartida, Boaventura de Sousa Santos (2006) organiza e preconiza uma proposta, de cunho teórico e prático, baseada em cinco ecologias para sobrepujar as cinco monoculturas do pensamento colonial da modernidade eurocêntrica, cuja finalidade é tornar

presentes as ausências produzidas pela razão metonímica indolente.

Essa proposta funda-se em um contraponto às cinco monoculturas, cinco ecologias, cujos espaços e tempos se localizam em territórios excluídos pela hegemonia do sistema colonial e capitalista da modernidade nas suas reivindicações, atividades, saberes e conhecimentos dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil de matiz popular.

- 1) Ecologia dos saberes
- 2) Ecologia das temporalidades
- 3) Ecologia do reconhecimento
- 4) Ecologia da transescala
- 5) Ecologia das produtividades

A primeira dessas ecologias, a ecologia dos saberes, propõe um encontro do saber científico com o saber popular com base no reconhecimento de ambos os saberes como saberes válidos.

A segunda, a ecologia das temporalidades, parte do princípio que existe distintos e contrastantes tempos históricos;

A terceira, a ecologia do reconhecimento, que propõe o reconhecimento das diferenças culturais existentes no mundo associado à busca de convergências, no que se refere ao alcance de pontos comuns entre essas diferenças.

A quarta, a ecologia da "transescala", que vislumbra o entendimento ao redor de propostas que atuem no sentido da consecução da cooperação de iniciativas entre as escalas: local, nacional e global; E, por fim, a ecologia das produtividades, assentada no enaltecimento de projetos comunitários de produção de economia solidária e autogestionária.

A partir dessa nova ecologia de saberes, para o pensador Boaventura de Sousa Santos, é factível transcender a razão proléptica indo em direção a um tempo vindouro consistente e de sonhos reais encontrados em sendas modeladas nas organizações e movimentos da sociedade civil e nos modos de enfrentamentos e nas resistências dos povos subalternos à opressão violenta provocada pelo sistema patriarcal, capitalista e colonial a esses povos. Para combater essa razão proléptica, é preciso propor:

uma sociologia das emergências que contrai o futuro para poder visibilizar o "ainda-não", o inesperado e as possibilidades Outras emergentes no presente. No contexto do sistema-mundo moderno/colonial, os outros povos, culturas, indivíduos, heterogeneamente construídos na escala de hierarquias como uma homogeneidade contraposta ao Ocidente são localizados e realocados durante séculos no não ser. O não ser é um espaço que parte da existência de uma linha abissal invisibilizada na Concepção da modernidade ocidental que - como afirma Sousa Santos (2014) -, se observamos desde o humano, nos ajudará a compreender melhor o que esta

modernidade é. (SIBAI, 2016, p.31-32)

Em vista disso, a sociologia das emergências abre novas possibilidades e alternativas que ainda estão se constituindo e que no futuro podem se constituir como caminhos concretos que ajudem a proporcionar um mundo de mais justiça, igualdade e solidariedade em meio aos distintos modos de compreender esse mundo.

Enfim, essa sociologia põe em evidência as experiências encobertas pela cosmovisão da racionalidade eurocêntrica da modernidade, levando-as em conta as alternativas a serem dadas na sugestão de um horizonte da edificação do futuro como um tempo - que ainda está para emergir a ser como algo imponderável e aberto à distintas possibilidades -, por meio da ampliação de sendas plausíveis que ainda não estão efetivadas, ou seja, possibilidades que são apenas predisposições que poderão ser empreendidas na realidade sócio-cultural-histórica, que segundo as palavras de Sousa Santos (2006) simboliza:

A amplificação simbólica operada pela Sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe como tendência ou possibilidade futura. Ela age tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades. Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros e a tudo o que existe (...) Na Sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e de uma capacidade ainda não plenamente formada para levar a cabo. (SOUSA SANTOS, 2006, p.111).

Essas ausências são geradas pelas práticas de racismo que - ao longo do período desde a implantação do projeto moderno, em 1492, até os dias de hoje - passou por diversas transformações, as quais são enumeradas em ordem cronológica (desde o começo desse projeto moderno até o cenário vigente da contemporaneidade): racismo religioso, racismo biológico, racismo científico e racismo cultural e epistêmico. Estes racismos dividiram a humanidade em duas zonas: a zona do ser e a zona do não ser.

Para Fanon (2010), o racismo classifica e hierarquiza a humanidade em dois polos representados pelas oposições entre os quem podem ter vez e voz e os que são condenados ao silêncio. Os que possuem o direito de falar, os colonizadores europeus e brancos, que pertencem a zona do ser, são credibilizados como humanos e portadores de todos os direitos a uma vida opulenta às custas da exploração dos colonizados de outras regiões, os que não podem falar, como é o caso dos povos originários da América, da África e da Ásia e - por conseguinte - não brancos, os quais são considerados não humanos ou, na melhor das hipóteses, são vistos como sub-humanos.

Portanto, os colonizados são renegados à condição ontológica do não ser pelo projeto civilizatório da modernidade. Desta feita, os colonizadores exploram os colonizados de forma

brutal, expropriando os seus saberes, as suas culturas e a sua dignidade como seres humanos ao tratá-los como objetos e mercadorias a serem violentados do ponto de vista físico e epistêmico. Logo, a empreitada da colonização foi extremamente inumana como bem afirma Cesaire (1978):

E digo que da colonização à civilização à colonização a distância é infinita; que, de todas expedições acumuladas, de todos estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano. (CESAIRE, 1978, p. 15-16).

Essa empreitada da colonização envidada pela modernidade, como bem afirmam os povos originários, foi um projeto necrófilo ao promover epistemicídios e genocídios que, praticamente aniquilou os povos e as culturas desses povos colonizados. Assim sendo, esse projeto – convalidado pela grande maioria de pensadores da Filosofia ocidental - funda-se na assunção do homem branco, heterossexual e europeu como um ser que pensa e no encobrimento das mulheres do mundo todo, dos mulçumanos e dos povos da América Latina, da África e da Ásia.

Desse modo, vale a prerrogativa: os homens brancos e heterossexuais do norte global pensam e, como consequência, podem viver dignamente como ser humano, ao passo que as mulheres em sua totalidade e os outros são fadados a viver de maneira indigna como seres humanos devido à apropriação perpetrada pela cosmovisão dominante e imperial do Norte Global. A respeito disso, Grosfóguel (2016) expressa que:

O que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o idolátrico “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermino, logo existo” (Ego extermino). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O Ego extermino é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o Ego coquiro e o Ego cogito. Em seguida, se sustentará que os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI são as condições da possibilidade sócio-histórica para a transformação do “conquisto, logo existo” no racismo/sexismo epistêmico do “penso, logo existo”. Esses quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI são: 1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (GROSFÓGUEL, 2016, p.31).

Isto posto, o que impera é uma Epistemologia e uma Política desencadeadas por meio de uma visão - que é constituída por imagens e discursos - transmitida pelos centros de educação, pelas mídias, pelas artes, pela Filosofia, pela Sociologia, pela Antropologia etc , a

qual baseia-se na subjugação e no não reconhecimento de outros seres humanos diferentes do padrão da racionalidade ocidental a partir de uma pedagogia de caráter autoritário baseada na cultura do silêncio, em que há imposição e manipulação cultural e política, em vez de emanar a comunicação dialogal entre as culturas, ou seja, o dominador – no caso o colonizador do Norte global – pratica o antidiálogo ao destituir o dominado, no caso as classes colonizadas do Sul Global, por meio da subtração das vozes e das palavras destas, as quais como diz Freire (1981, p.59): “se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”. Em direção próxima a esta asserção de Freire, Sibai (2016) escreve que:

Ocidente, que há sequestrado o verbo e o sujeito para sua exclusividade única, nos impõe um monólogo emascarado em falsas dialéticas desenvolvimentistas, democráticas, progressistas e cooperativistas; um monólogo epistemicida e genocida. Não existimos cognitivamente na concepção ocidental do ser, do mundo. Quando o Ocidente nos representa e fala por nós mesmos através do poder que lhe dá ao ter nos colonizados física e materialmente, nesse mesmo ato morremos, deixamos de existir. "Não existimos" e "não somos", porque só se pode ser quando se tem a capacidade de autorrepresentação e de falar (Spivak, 1985), quando temos, portanto, uma localização e um lugar de enunciação. Estamos, pois, sob o jugo do monólogo ocidental ou o império da anulação do Outro. (SIBAI, 2016, p. 32-3).

Diante disso, é imprescindível que se faça a implementação de uma pedagogia e de uma política do conflito e da insurgência, as quais são ancoradas por uma ética em que a totalidade da vida humana e da vida não humana sejam consideradas como partes relevantes para o desenvolvimento do mundo.

Essa implementação se fará por intermédio da conscientização e da assunção de processos pedagógicos orientados pela desconstrução do pensamento único de “coloração” racista, sexista, patriarcal, ecocida e capitalista neoliberal e, ao mesmo tempo, pela criação e recriação de vários pensamentos que se comuniquem e se interajam, tendo em vista à consecução de processos educativos alternativos em que o ser mais com o outro seja o objetivo final rumo a outros mundos diferentes do mundo organizado pelo tripé, que vigora atualmente: capitalismo, colonialismo e patriarcalismo.

Para construirmos esses outros mundos diferentes, necessitamos de infinitudes de vozes para a concretização de uma utopia concreta de uma vida forjada na libertação de todos os povos e da responsabilidade com a preservação ecológica do planeta Terra, a qual se fará por meio da emersão de subjetividades rebeldes e insurgentes.

2.3 Esperanças e sonhos rumo a construção de outros mundos possíveis em meio ao colonialismo e as colonialidades vigentes.

Essa utopia concreta parte da convicção de que é imprescindível construir a decolonização de diversos aspectos influenciadores dos mecanismos, que colaboram para o desvelamento de situações opressivas desencadeadas pelos colonialismos do saber, do poder, do ser, da religião, da natureza perpetrados pela cosmovisão monológica eurocêntrica. Essa decolonização será feita pela conscientização dessas situações opressivas e, ao mesmo tempo, pela enunciação de propostas teóricas decoloniais de uma multiplicidade de vozes, que subvertam essas situações por meio do diálogo intercultural entre essas propostas, assim como por atividades práticas de cunho decolonial, que se alimentam de sonhos e esperanças de um amanhã “banhado pelas águas” de outros mundos possíveis plasmados na libertação dos povos oprimidos pelo jugo do colonialismo e das colonialidades.

Para tanto, é necessário e imprescindível fazer uma análise de como essas situações opressivas são impostas e naturalizadas pela cosmovisão eurocêntrica como práticas que “libertam” os povos ditos inferiores (os povos do Sul Global), fazendo-os acreditar nessa cosmovisão como verdadeira.

Essa cosmovisão foi transmitida ao longo de quinhentos anos (desde 1492 até os dias atuais), através de metodologias estruturadas no tempo-espço dos povos colonizados por meio de hierarquizações em que o colonizado é destituído do seu ser para assumir os interesses do colonizador.

Isso é feito por vários aparatos de reprodução do poder colonial, que fundamenta algumas diferenças binárias como de credibilidade absoluta, como por exemplo, nas seguintes sentenças: o homem branco é superior, ao passo que o homem negro é inferior; o homem é superior à mulher; as nações do Norte Global são desenvolvidas, enquanto que as nações do Sul Global são subdesenvolvidas; os povos do Norte Global são superiores, ao passo que os povos do Sul Global são inferiores; os seres humanos possuem direitos, enquanto que os ecossistemas naturais não possuem direitos; a tradição espiritual da cristandade é mais avançada do que as tradições espirituais mulçumanas, hindus, indígenas dentre outras.

Assim sendo, como havíamos mencionado anteriormente, há uma separação da humanidade em uma linha que divide os povos do Norte Global para o lado superior desta linha (o mundo humano do ser) e os povos do Sul Global para o lado inferior desta linha (o mundo do não ser).

Essa produção do mundo do não ser é feita pela afirmação do lado superior dessa linha

(o mundo do ser) a partir da perpetuação do fechamento absoluto de canais de comunicação com os povos do Sul Global pelo poder imperial do sistema-mundo moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristianocentrico e ocidentocentrico do Norte Global, o qual não permite a ampliação do espaço de diálogo nos seguintes campos – epistemológico, político, cultural, econômico, social, ideológico, espiritual e estético -, pois é ancorado em uma razão fechada e monológica. Sobre essa produção do não ser, a pensadora decolonial mulçumana, Siri Ad Sibai aponta que

os mecanismos estáticos que subjazem às estruturas cambiantes de produção do Não ser como não existente no império da anulação do Outro se fundamentaram no exercício de três imposições simultâneas e interrelacionadas: 1) quem pode falar, 2) como se pode falar e 3) sobre que temas se pode falar. Estas três imposições vão marcar o que chamo um cárcere epistemológico-existencial que limita e delimita o espaço de possibilidades de existência, conhecimento e enunciação. (SIBAI, 2016, p. 33-34).

Com relação ao primeiro mecanismo (quem pode falar), este situa-se no terreno da geopolítica do conhecimento em que as estruturas de poder inerentes aos países ricos do “império” da geopolítica do Norte Global ditam quem pode produzir e reproduzir os conhecimentos nos espaços políticos-pedagógicos globais, bem como impõem quem são relegados à subalternidade (os países da geopolítica do Sul Global), no que concerne à aceitação e a validação dos seus saberes científicos, filosóficos, populares dentre outros elaborados nestes países. Nesta direção, como diz Mignolo (1996, p.10):

que as pessoas provenientes do coração do império têm a competência necessária para teorizar sem importar o lugar onde estão. Este prejuízo está ancorado na distribuição ideológica do conhecimento nas ciências sociais e nas humanidades, que vai unido à distribuição geopolítica do Primeiro, Segundo e Terceiro mundos (MIGNOLO, 1996, p.10).

No tocante à distribuição geopolítica do conhecimento, prevalece uma partilha desigual desse conhecimento. Os centros de pesquisas, os pensadores e os povos adstritos à Geopolítica do Norte Global são ontologicamente os que contam como pesquisadores e como pessoas, ou seja, os que estão no primeiro mundo são supostamente os que estão no topo da pirâmide do desenvolvimento humano, enquanto que os outros que estão na exterioridade dessa geopolítica estão na base dessa pirâmide. A respeito disso, Riega afirma que

Até hoje, a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O ‘Ser’ tem sido, na verdade, o Centro. O ‘Pensamento’ tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontraram ambos. Fora do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser

reconhecido através do Centro. Na sua globalidade, a metafísica impôs uma fundamentação filosófica que passa pelo Centro. A teoria do conhecimento, em todas as suas formas, impôs e continua a impor um Centro Esclarecido. A ética, por sua vez, impõe um Centro através do qual os valores se fazem valer. (AUGUSTÍN T. DE LA RIEGA, APUD ARDILES ET AL., 1973: 2016).

Este centro é um lugar que define - de maneira absoluta e universal – que somente os indivíduos pertencentes a este lugar (Europa e Estados Unidos) podem ser cidadãos que possuem o direito de pensar, de falar e de ser classificado como humano em sentido pleno. A partir deste centro, constroem-se narrativas discriminatórias e que negam o outro que vive na exterioridade deste centro e que, portanto, ocupa a periferia do sistema-mundo.

Essa discriminação se dá pelo sexismo e pelo racismo epistêmico, o qual é definido como uma estrutura de poder colonial que divide os seres humanos por meio de uma linha imaginária, em que aqueles indivíduos que estão no centro são vistos como sujeitos e os outros indivíduos que estão na periferia são designados como objetos. Essa discriminação revelada pelo racismo epistêmico emerge no mundo da vida e das instituições sociais de diferentes modos, tais como: pela cor da pele, pelo gosto estético, pela religião que se professa, pelo idioma falado, pela nacionalidade etc.

Por outro lado, a discriminação sexista acontece pela exclusão das mulheres do mundo todo como pensadoras de referência pelo paradigma eurocêntrico reproduzido hegemonicamente pelas instituições de ensino do ocidente.

Assim sendo, o racismo epistêmico e sexismo foram e são produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que se intitulam como centros do sistema-mundo, e reproduzido na exterioridade desse sistema por meio do colonialismo interno efetivado por meio das estruturas de poder, as quais estão localizadas no interior das universidades ocidentalizadas, nas escolas de ensino básico e em outros espaços pedagógicos não formais da sociedade.

Essas formas de discriminação ao outro - que está na exterioridade do sistema-mundo – é idealizada pelo enfoque de uma ideologia marcada por uma filosofia relacionada ao estudo do ser (a ontologia), que é totalizante, universalizante e, como consequência disso, produz violência ao outro que é diferente do cânone da racionalidade do ocidente. Todos os entes, diferentes entre si, numa generalização.

Neste sentido, o cerne da violência seria: “aprisionar todos os entes, diferentes entre si, numa generalização que os condiciona e os condiciona e os condena a “não poder deixar de ser”, a “não poder ser outro” e a “não poder ser diferente” (COSTA, 2000, P.119). Desta maneira, na ontologia os outros não são aceitos em suas alteridades constitutivas como seres diferentes aos indivíduos oriundos do centro do sistema-mundo (Norte Global). Logo, não há

uma relação de acolhimento e de responsabilidade por parte dos que estão no centro com os que estão na exterioridade do sistema. Ao contrário, há uma totalização desses que estão na exterioridade por aqueles que estão no centro desse sistema. Neste caso, por conseguinte, “não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do outro ao mesmo” (LÉVINAS, 2008, p.33).

Então, o centro prescreve quais os conhecimentos científicos e filosóficos que são críveis e, deste modo, impõem estes conhecimentos à exterioridade, enquanto que esta – de modo hegemônico – obedece e reproduz esses conhecimentos. Todos os mandamentos filosóficos partem do centro, os quais estão baseados – segundo Sibai (2016, p.35) – “o ego cogito de Descartes é então a base de das ciências modernas ocidentais. Descartes chegou a reclamar um conhecimento não situado, universal, e de visão onipresente mediante à produção de um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza”. Por sua vez, Castro Gomez denomina esta visão de a Hybris do ponto zero, a qual - segundo este autor - se desenrola com base nessas alegações:

Começar tudo de novo significa ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo ademais quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, porém também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e avaliada pelo Estado. Trata-se de uma representação em que os “varões ilustrados” se definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p.25).

Esses conhecimentos, que são atribuídos e tipificados por válidos ou não válidos pelo cânone da modernidade, são vistos como produções elaboradas de formas desterritorializadas, neutras e universais, os quais – portanto – são edificados com base na ausência da influência de inclinações particulares e que, dessa maneira, devem ser avessos à política.

E, todavia, ao contrário do que os preceitos desse cânone da modernidade propõem, a política se faz presente claramente na manifestação de autoritarismo desses preceitos, definindo quem possuem a verdade e a razão desde uma perspectiva da pretensa universalidade.

Universalidade esta que, com relação ao agir e ao criar e recriar os saberes no e com o mundo, se efetiva a partir de uma enunciação de um pensamento que se arvora como um sistema absoluto, que determina e fala em nome de todos os seres humanos e – desta feita – ao falar em nome de todos oculta outras formas de agir e conhecer a respeito da realidade social. Dessa forma, tudo parte do ponto zero do projeto moderno como um ponto que emerge e irradia o conhecimento para o mundo todo como verdade inquestionável.

Esse ponto zero foi um marco para que esta pretensa universalidade fosse construída por intermédio de um projeto de racialização dos corpos e dos saberes dos povos colonizados pelo binômio modernidade/colonialidade, que naturalizou hierarquias de poder sustentadas pela afirmação das vozes dos colonizadores concomitante com o silenciamento das vozes dos colonizados. Desse modo, houve uma evolução de fatos que concorreu para a efetivação e concretização dessas hierarquias. Evoluímos, desta feita,

da caracterização de "gente sem escritura" do século XVI à caracterização de "gente sem história" nos séculos XVIII e XIX, a de "gente sem desenvolvimento" no século XX, e mais recentemente, nos começos do século XXI de "gente sem democracia". Passamos "dos direitos do povo" no século XVI (o debate de Sepúlveda contra Las Casas na escola de Salamanca em meados deste século), aos "direitos do homem" no século XVIII (filósofos da Ilustração), e aos "direitos humanos" de finais do século XX. Todos eles fazem parte de desenhos globais articulados à produção e a reprodução simultâneas de uma divisão internacional do trabalho de centro/periferia que coincide com a hierarquia racial/étnica global dos europeus e não europeus. No entanto, como há visto, Enrique Dussel (1994) que nos há recordado que o ego cogito cartesiano foi precedido em 150 anos por o ego conquiro. As condições sociais, econômicas e políticas de possibilidade para que um sujeito assumia a arrogância de converter-se em figura divina e se erija como base de todo o conhecimento verídico era o Ser Imperial, quer dizer, a subjetividade de quem são o centro do mundo porque já o hão conquistado (GROSFÓGUEL, 2006, p.05).

A corpo-política do conhecimento (Fanon, 2008; Anzáldua, 1987) ao afirmar que um sujeito se comunica de um determinado lugar particular, quando produz e divulga um determinado conhecimento a respeito de um assunto inerente às Ciências e as Filosofias, difere do pensamento de Descartes sustentado na ideia de que o ser do cogito pensante não está localizado em um lugar determinado.

Essa diferença entre a corpo - política do conhecimento e o pensamento de Descartes, traz consequências no sentido de que a hegemonia do pensamento de Descartes camufla e oculta as tramas e as lutas, que se dão em torno do exercício da política nas diversas esferas de poder devido que estas são sempre influenciadas pela realidade sócio-histórico-cultural do lugar em que essas tramas e lutas se desenrolam. Decorre daí que o lugar exerce uma força impulsionadora para o surgimento e a construção de uma teoria e de uma prática social, as quais nascem da ação cultural dos povos na e com a realidade social.

Esta ação cultural ocorre por meio das reivindicações enunciadas pelas vozes desses povos suscitadas do confronto e da compreensão dessa realidade, a qual acontece em uma geopolítica particular envolta em suas estruturas de poder. (GROSFÓGUEL, 2007; MIGNOLO, 2003). Ação cultural, que na perspectiva da decolonialidade, é uma ação que se dá pela conscientização das condições objetivas da realidade de opressão a que os povos dominados estão sujeitos para que estes procedam em diálogo com os intelectuais comprometidos com

esses povos a transformação da situação de opressão para uma situação que emerja pelo princípio libertação, a qual se dá pela comunhão entre o refletir e o agir das pessoas no, pelo e com o mundo transformado por esse princípio, que segue o mandamento de Jaspers, citado por Freire (1979,p.28), “eu sou na medida que os outros também são”.

Isto é, os seres humanos são seres destinados e voltados para a comunicação. No individualismo, não nos realizamos como pessoas abertas ao outro e ao mundo em processo de busca, que pressupõe um refletir e um agir em sintonia com o ato de cooperar de modo intersubjetivo. Ato este que, segundo Paulo Freire (1983, p.45) se dá em torno da comunicabilidade em que: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há “um penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o penso e não ao contrário”

Mundo esse que surge do encontro entre a teoria e a ação não dicotômicas. Ou seja, os problemas da realidade objetiva são pensados a partir de uma teoria construída mediante à percepção e a reflexão sobre esses problemas e, por sua vez, também por meio de uma ação realizada a partir dessa teoria. Enfim, que a teoria e prática sempre “caminhem de mãos dadas” de acordo com um movimento político e pedagógico dinâmico em que a subjetividade prescindida da objetividade, assim como a objetividade prescindida também da subjetividade. Nessa direção, Freire (1992) afirma que:

Temos que reconhecer, numa primeira aproximação ao tema, quão difícil nos é “andar pelas ruas” da história, não importa se “tomando a distância” da prática para teorizá-la ou se engajados nela, sem cair na tentação de superestimar a objetividade, reduzindo a consciência a ela ou enxergar ou entender a consciência, como a todo-poderosa fazedora e refazedora arbitrária do mundo. Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de aprender a tensão entre consciência e o mundo. Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega. Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (FREIRE, 1992, p.62).

Portanto, numa visão dialética da realidade as situações vividas pelos seres humanos ocorrem em uma dinâmica do cruzamento recíproco das dimensões políticas, sociais, ambientais, culturais, econômicas, linguísticas, religiosas, de gênero, de raça etc, as quais produzem implicações na gestão do poder e, como consequência, na maior ou menor democratização dos espaços das sociedades humanas de acordo com a maior ou menor participação, que está ligada ao critério se todos os seres humanos podem falar ou se alguns grupos humanos são condenados ao silêncio.

Na vida social, o direito de se expressar - ontologicamente, politicamente e epistemologicamente - por um indivíduo ou por uma comunidade de indivíduos é marcado pela interseccionalidade das categorias sociais referentes à classe, ao gênero, à língua, à nacionalidade, à religião, ao território.

Essa interseccionalidade mostra como as diversas opressões - que estão na raiz e, portanto, inscritas nos mecanismos das diversas formas de colonialidades, como, por exemplo, as ligadas : ao saber, ao poder, ao ser, à religião – funcionam e subalternizam os seres humanos e, dessa maneira, promovem a desigualdade do ponto de vista social e cognitivo dos corpos e mentes de uma fração de humanos pertencentes a determinados grupos, tais como: as mulheres, os operários, os negros, os indígenas, as populações LGBTQIA+ etc.

A emergência desse conceito do tema da interseccionalidade se deu nos estudos feministas, a despeito do que diz as narrativas oficiais acerca deste tema, no período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, em torno das discussões das teorias e das práticas dos movimentos sociais e dos movimentos feministas negros ao redor das lutas e das resistências em prol da garantia de direitos sociais destinados ao coletivo das mulheres negras e, conseqüentemente, em favor da luta pela libertação desse coletivo com vistas à efetivação de um bem viver. Um exemplo dessa emergência - que marca a presença do tema da interseccionalidade na literatura estadunidense - é a veiculação de obras nesse período, que teve como marco inicial a edição de um volume de uma publicação a respeito desse tema. A esse respeito, podemos afirmar que:

Por exemplo, o volume editado por Toni Cade Bambara nos anos 1970, *The Black Woman*, se coloca como um trabalho inovador feito por mulheres afro-americanas envolvidas na luta política (Bambara, 1970). Tomando uma postura implicitamente interseccional em relação à emancipação de mulheres afro-americanas, mulheres afro-americanas de diversas perspectivas políticas apresentaram ensaios provocativos sobre como as mulheres negras nunca ganhariam sua liberdade sem perceber sua raça, classe e gênero. Escrito para o público geral e não para a academia, o volume pode ser visto como um importante trabalho pioneiro sobre interseccionalidade, embora seja negligenciado. (COLLINS, 2017, p.8).

Conforme a análise interseccional, não se pode analisar um certo tipo de opressão separada de outros tipos de opressões quando se intenta compreender os problemas inerentes ao “encobrimento” dos indivíduos ocasionados pelos autoritarismos dessas opressões. Ao contrário, deve-se analisar essas opressões sempre de formas interrelacionadas, pois são mutuamente constitutivas. Assim sendo, não há o primado de uma opressão sobre outra, ou seja, como por exemplo, as categorias de raça, sexo e classe têm que ser pensadas e analisadas em conjunto.

Então, a interseccionalidade permite buscar as conexões complexas de vários aspectos, que compõem a estruturação dos sistemas políticos, sociais, culturais e econômicos do projeto da modernidade eurocêntrica, no que se refere à organização e a distribuição das liberdades e oportunidades sociais no mundo, o qual é dividido por aqueles que possuem o verbo (os povos europeus), como diz Sartre (1986) e por aqueles que não têm o verbo (os povos não europeus).

Portanto, a interseccionalidade explica como se torna estruturante as diversas discriminações incrustadas no mundo das sociedades humanas em variados campos da vida social, tais como na educação, na cultura, na política etc, os quais irradiam ensinamentos e aprendizagens que vão consumando práticas, como, por exemplo, o racismo, o patriarcalismo, a islamofobia, a homofobia, que anulam a humanização como vocação ética com vistas à emersão de uma vida sustentada na igualdade e no respeito à todas alteridades.

Nesse sentido, o racismo, o patriarcalismo, a islamofobia, a homofobia, a opressão de classe etc são os meios implementados pelas colonialidades para produzir o que Nelson Maldonado Torres (2018) chama de catástrofe metafísica.

Para este autor esta catástrofe se revela numa guerra ininterrupta da razão ocidental moderna de violentar por intermédio da inferiorização e até da exterminação dos colonizados, pelos colonizadores, que se dão pela subtração das alteridades de determinados grupos sociais ao afetar integralmente o ser dos colonizados pelo banimento corporal e epistemológico tanto na zona acima da linha do humano (a geopolítica do Norte Global), tal como na zona abaixo da linha humana (a geopolítica do Sul Global).

Esse banimento acontece de modo diverso nessas duas zonas. Na zona abaixo da linha humana (zona do ser), essa subtração violenta das alteridades emerge em um grau tênue, já que uma mulher europeia é menos oprimida do que uma mulher latino-americana, pois a primeira reside na zona do ser em que os conflitos são estruturados, como diz Boaventura de Sousa Santos (2000) pela lógica do direito da modernidade fundado na regulação e na emancipação, ao passo que a segunda – que reside na zona do não ser – sofre uma opressão mais aguda pelo sistema patriarcal, quando comparada com a opressão sofrida por uma mulher europeia por esse sistema pelo fato de que na zona do não ser as relações humanas e os conflitos advindos destas relações não são regulados pelos princípios da regulação e sim pelos marcos do apoderamento e da brutalidade.

Por outro lado, podemos dizer que a mulher do continente europeu também sofre as consequências do mesmo modelo de patriarcalismo que também grassa no continente da América Latina. Porém neste continente, as consequências são maiores para as mulheres pelo fato de que a organização e a estruturação das nossas sociedades ainda são muito autoritárias,

o que se reflete em uma sistema de garantia e afirmação dos direitos das mulheres, do nosso continente, muito incipiente quando comparados com países do Norte Global, como são os casos, da Alemanha, Suécia, Dinamarca dentre outros.

Dessa forma, o lugar de onde se fala possui uma relevância no reconhecimento do grau que é praticado as opressões no tocante ao direito a que os oprimidos usufruem a prerrogativa de se expressar politicamente e epistemicamente, ou seja, de quem pode falar, de quem pode não falar e de quem – apesar de oprimido – pode ter um certo grau de expressão em sua fala.

Com relação à questão ao tema de quem pode comunicar essa fala, alguns pensadores decoloniais fazem algumas considerações a respeito desse tema ao fazer algumas críticas aos pensadores ligados à corrente pós-colonial, no que se refere à geopolítica do conhecimento. Nesse caminho, Sibai (2016), enfatiza que:

o quem pode falar é a base desde a qual alguns pensadores decoloniais não dirigido sua crítica aos pós-coloniais, pondo em evidencia os quatro principais autores eurocêtricos (que podem catalogar-se como pós-modernos/pós-estruturalistas: Foucault, Derrida, Lacan e Gramsci) empregados como referenciais únicos para a construção de toda a crítica pós-colonial, o qual termina por reproduzir os termos de "uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo" (GROSFÓGUEL, 2002 e 2013).

Os autores vinculados à corrente pós-colonial, desta forma, acabam utilizando como referencial teórico em seus escritos, pensadores apenas da geopolítica do Norte Global, os quais assumem – para essa corrente – uma hegemonia epistêmica em relação aos autores da geopolítica do Sul Global (zona do não ser), já que estes não são citados nas obras de autores pós-coloniais.

Decorre daí que a não citação dos autores oriundos da zona do não ser concomitante com a citação exclusiva de autores masculinos da zona do ser pelos pensadores pós-coloniais, como é o caso de Said e Bahba (GROSFÓGUEL, 2016), acaba valorizando e dando crédito apenas ao conhecimento advindo de uma particularidade do mundo e também privilegiando os homens – que são de apenas alguns países do mundo – em detrimento até das mulheres pensadoras na escala local desses países que são “considerados como países que estão na dianteira do desenvolvimento” pela razão dominante, bem como das mulheres de outras geopolíticas.

Esse privilégio epistêmico de uma categoria de homens de uma parte do mundo sobre outros pensadores homens do restante desse mundo e das mulheres pensadoras do mundo em sua totalidade produzem consequências políticas e epistêmicas, no que se refere á negação desses sujeitos pela imposição do sexismo ao não colocar as mulheres em pé de igualdade com os homens como cientistas, bem como pelo racismo epistêmico ao provocar a não inclusão da

diversidade de escritos e de experiências elaboradas planetariamente. Como resultado desse privilégio, há a afirmação de que apenas alguns lugares do mundo e alguns indivíduos destes lugares podem fazer parte e serem representados por suas linguagens como expressões de cunho científico.

Nesse caso, sem a inclusão de todos os conhecimentos do mundo nas universidades e em outros centros de ensino, há a comunicação de uma educação que possibilita e vislumbra uma alternativa de um modo civilizacional (o modo somente de uma civilização possível), o qual é baseado no padrão eurocêntrico fundado na perspectiva do ocidente e da cristandade como centros, a qual regula os conceitos que podem ser veiculados nas universidades ocidentalizadas e quem pode emitir tais conceitos. Enfim, quem pode veicular os seus saberes e de que maneira os veiculam. (SIBAI, 2016).

Saberes estes que vão construir uma realidade do mundo a partir de certos particularismos com vistas à construção de um universalismo, que tem a pretensão absoluta da verdade e que para isso constrói narrativas estereotipadas dos indígenas, negros, mulçumanos, povos do oriente médio etc, que são realizadas a partir de uma construção teórica oriunda da Europa e dos Estados Unidos. Essa construção da realidade é feita:

através de ditos conceitos, os quais se convertem na medida de toda realidade (orientalismo, ocidentalismo, desenvolvimento, democracia, igualdade de gênero, sociedade civil, religião, agência social, natureza, sujeito, etc.). Somente e exclusivamente desde a enunciação em e desde o marco desta realidade é que é possível ter voz; isto é, a possibilidade de ser sujeito. (SIBAI, 2016, p.37).

Estes conceitos foram desenvolvidos a partir de “um ponto zero” de um lugar falsamente descrito como neutro pelo cânone da modernidade ocidental, que se traduz num sistema de hierarquizações que classificam os indivíduos mediante algumas categorizações, que sustenta o aparato do poder hegemônico do sistema-mundo.

Poder este, que é forjado numa imensa desigualdade social, traduzida pelo ter mais de uma minoria da população mundial às custas do ser menos de uma maioria dessa população. O que vale para esse sistema é a acumulação do dinheiro para os países ricos da geopolítica do Norte e para as empresas transnacionais em prejuízo da população dos países pobres, que fica a mercê dos direitos básicos necessários para se viver uma vida centrada na liberdade de aceder tanto aos bens materiais (alimentação, vestuário, moradia etc) e aos bens infinitos indispensáveis (a arte, a educação, o reconhecimento como ser humano) á humanização em sua plenitude. Sobre essa desigualdade no sistema-mundo, afirma-se que:

A diferença entre ricos e pobres chegou a um nível abismal. Em termos relativos, a Ásia, a África e a América Latina são agora mais pobres que há um século. Globalmente, a disparidade de renda entre ricos e pobres dobrou. E para piorar as coisas ainda mais, um montante inestimável de riquezas continua a ser transferido das nações ricas para as nações pobres; por exemplo: para cada dólar que o “Grande Norte” envia para o “Grande Sul” como ajuda ou caridade, ele recebe três dólares de retorno na forma de pagamento da dívida externa. (HATHAWAY E BOFF, 2012, p.52).

Essa desigualdade foi inaugurada, no fim do século XV, com a conquista dos espanhóis ao continente americano pela dissolução dos sistemas comunitários da organização social dos povos originários desse continente forjados em uma antropologia e na economia do dom, em que a cooperação e a solidariedade cimentavam as suas existências.

No lugar desses sistemas, foram introduzidos pelos colonizadores europeus o sistema capitalista - junto com a colonização brutal desses povos – baseado na competitividade voraz e na acumulação do capital e do lucro às custas da submissão e da exploração dessas populações originárias.

Essa exploração aconteceu e acontece por meio de um sistema complexo de hierarquizações dos seres humanos, as quais foram e são estabelecidas pelos colonizadores. Com relação a essas hierarquizações, Grosfóguel (2008) esclarece que:

O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva económica do sistema-mundo não é capaz de explicar. Vendo a partir do lugar estrutural de uma mulher indígena das Américas, o que então surgiu foi um sistema-mundo mais complexo do que aquele que é retratado pelos paradigmas da economia política e pela análise do sistema-mundo. Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo. (GROSFÓGUEL, 2008, p.122).

Em seguida, descreveremos os tipos de hierarquias prescritos pelos colonizadores aos colonizados, as quais desagregam o tecido social.

1. Uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) coexistem e estão organizadas pelo capital enquanto fonte de exploração por meio da venda de mercadorias no mercado mundial para auferição de lucros. (GROSFÓGUEL, 2016);
2. Uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercitivas (WALLERSTEIN, 1974);
3. Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (WALLERSTEIN, 1979);
4. Uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-

européus (QUIJANO, 1993, 2000);

5. Uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (Spivak, 1988; Enloe, 1990);

6. Uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica). (GROSFÓGUEL, 2008);

7. Uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante). (GROSFÓGUEL, 2008);

8. Uma hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global (MIGNOLO, 1995, 2000; QUIJANO, 1991);

9. Uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria. (MIGNOLO, 2000).

Todas essas hierarquias estão relacionadas com os corolários da colonialidade do poder - como Quijano (1993) acentua em suas teorizações -, a qual é a maneira como a convicção de que a raça e o racismo se tornam os eixos estruturadores e organizadores de todas as multiplicidades dessas hierarquias do sistema - mundo.

A título de exemplo, as diversas maneiras de realizar as atividades laborais associadas à acumulação do capital e do lucro em escala global estão disseminadas de acordo com a hierarquia racial; o trabalho organizado sob um regime com um grau de opressão elevada é feito por indivíduos não europeus localizados na periferia, e “o trabalho assalariado livre” localiza-se no centro do sistema-mundo (GROSFÓGUEL, 2008).

Citando caso análogo anterior, podemos esclarecer que para as publicações das produções científicas de artigos, teses e livros - em todos os campos das ciências - é fundamental que, para possuir uma maior relevância no mercado editorial, pelos mandamentos do paradigma da modernidade eurocêntrica, essas produções devem ser publicadas em inglês, em primeiro lugar, e em - segundo lugar - em Francês e alemão . Como resultado disso, as publicações editadas, por exemplo, em língua portuguesa e língua espanhola são consideradas - por esse paradigma - como de menor relevância quando comparadas com obras produzidas pelos idiomas hegemônicos no mundo (o inglês, o francês e o alemão), chegando a ter uma

distribuição limitada, em escala global, as primeiras publicações nos idiomas espanhol e português.

Com relação aos diferentes modos de expressar as crenças espirituais manifestadas no mundo, as espiritualidades professadas pelas pessoas que acreditam nos preceitos das religiões cristãs são as espiritualidades vistas dentro de um padrão dito superior pelo eurocentrismo, enquanto que as outras espiritualidades - manifestadas pelos povos indígenas - em suas diversidades religiosas aqui nas Américas -, as religiosidades de matriz africana, as religiosidades dos mulçumanos, as religiões orientais etc – são vistas como inferiores e, portanto, sofrem preconceitos e violências que atingem os povos que exprimem essas espiritualidades.

No quesito relativo à hierarquização a respeito dos liames estabelecidos entre os sexos, no tecido social, mesmo que o padrão de poder hegemônico diga que “o homem é superior à mulher”, porém a mulher sendo branca e de origem étnica europeia a mesma usufrui o acesso às maiores e melhores oportunidades com relação à ascensão social do que os homens que não são europeus.

Ainda em relação às hierarquias, podemos afirmar que alguns povos, como por exemplo, os andaluzes, mesmo pertencentes ao mesmo país (a Espanha), tais como os povos galegos, catalães e os bascos, sofrem preconceitos destes povos com relação ao modo de ser e de se expressar dos andaluzes. Nesse sentido, essas hierarquizações diversas acontecem mesmo com pessoas que ocupam os mesmos lugares epistêmicos, como é o caso, dos povos que habitam o território da Espanha.

Assim sendo, essas hierarquizações mencionadas são atravessadas por diversos marcadores sociais, tais como sexo, religião, idioma, classe social, lugares epistêmicos em que se situam os indivíduos etc, as quais sempre acontecem num encadeamento complexo em que os aspectos que produzem essas hierarquizações atuam de maneira mutuamente constitutivas, ou seja, esses aspectos se constituem de modo conjunto e que há uma influência entre estes, que são considerados como variáveis codependentes. Cabe salientar também, como foi mencionado anteriormente, que todas essas variáveis são organizadas e determinadas pela raça e pelo racismo inventados pelo sistema colonial, moderno e patriarcal, que vigora hegemonicamente nestes últimos quinhentos anos. Enfim, pode-se afirmar que:

A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global. Contrariamente ao que afirma a perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que crescem às estruturas econômicas e

políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo “pacote enredado” a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (GROSFÓGUEL,2002). O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar o restante da população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores. (GROSFÓGUEL, 2008, p.124).

Diante desse quadro de organização do poder no sistema-mundo, hegemonizado pela hierarquização opressiva dos seres humanos de acordo com determinadas características, tais como coloração da pele, lugar epistêmico dentre outras, faz-se necessário se repensar esse sistema – que é aportado nos atributos da modernidade/colonialidade - a partir da diferença colonial, que é construída por meio de uma categorização epistêmica por aqueles que têm o poder de classificar e separar as pessoas e o mundo (os povos inseridos na geopolítica do Norte Global) por meio de distinções arbitrárias feitas por estes povos mediante o controle que estes exercem sobre os conhecimentos. Sobre a diferença colonial, Mignolo (2013) expressa que:

A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. (MIGNOLO, 2013, p.03)

Portanto, a diferença colonial é levada a cabo por meio de critérios que falseiam a realidade, através da naturalização dos mais variados mecanismos de opressão a que o padrão epistêmico e político da geopolítica do Norte submete às populações, que ocupam os lugares epistêmicos atinentes à geopolítica do Sul Global. Essa naturalização é realizada por uma construção discursiva, que enaltece os feitos daqueles que forjaram à opressão aos outros (os oprimidos) a que foram subalternizados.

A pensadora Houria Bouteldja, feminista decolonial, afirma que essa construção discursiva se imiscui no imaginário social mediante o uso de uma suposta inocência daqueles que pertencem ao campo político dos brancos, o qual para essa pensadora é nomeado como sistema imunitário branco¹⁴, que de forma sutil, estabelece que os colonizadores brancos são “inocentes” pelas ações opressivas efetuados por estes e que, por conseguinte, os oprimidos são “culpados” por terem sido violentados pelos colonizadores brancos. A respeito dessa “suposta

¹⁴ Sistema designado pela pensadora decolonial e feminista - Houria Boultedja -, a qual afirma que esse sistema impõe a branquitude como norma e projeto de dominação.

inocência” e “suposta culpabilidade” enunciadas pelos colonizadores, Bouteldja (2017) afirma que:

Eu os vejo, os frequento, os observo. Todos vocês têm essa cara de inocência. Aí reside sua última vitória de haver conseguido exonerar-se de toda a culpa. Nós somos culpáveis, vocês inocentes. Vocês são anjos porque têm o poder para declarar-se anjos e convertermos em barbáros. O indígena expoliado é vulgar, o branco espoliador é refinado. Em uma ponta da cadeia está a barbárie, em outra a civilização. É bom isso de ser inocente. Permite ser cômico e estar sempre do lado amável. (BOULTEDJA, 2017, p.03).

A diferença colonial - no caso das mulheres, sobretudo as mulçumanas, as indígenas, as negras, as asiáticas e também nos grupos LGBTQIA+ - é de alto impacto já que essas mulheres e esses grupos sofrem uma violência sem precedentes no contexto do tecido social, a qual tem aumentado consideravelmente em países de regimes autoritários, tal como no Brasil, Estados Unidos dentre outros, devido ao fato de que esses regimes desenvolvem políticas discriminatórias às mulheres e aos demais grupos de populações marginalizadas pelo sistema imunitário branco, heterossexual e patriarcal, que apresenta uma linguagem e uma ação que giram, em última instância, em torno da coisificação dessas populações e também dos ecossistemas naturais. Essas populações e a natureza são transformadas por esses sistemas em objetos, as quais são destruídas como entes que não têm direitos de viver.

Assim sendo, como diz Segato (2012), há uma instalação de uma pedagogia da crueldade por esses sistema em todos os espaços da vida social por intermédio do mandato masculino dado pela sociedade hegemônica pela modernidade colonial, patriarcal, heterossexual e branca, que atinge e agrava a violência aos sujeitos submetidos á colonialidade de gênero, a qual se revela pelos feminicídios e pelas torturas físicas e psicológicas empreendidas contra as mulheres e as populações LGBTQIA+ ,em que os corpos desses seres humanos são massacrados por uma força, que destitui totalmente esses seres humanos nas suas condições ontológicas de expressarem as suas autonomias, pois são escravizados e aniquilados pela brutalidade dos agressores.

Sobre as consequências nefastas das ações dessa pedagogia da crueldade, Segato (2012) assinala que:

A humanidade testemunha hoje um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção. Os casos de Guatemala, El Salvador e do México, no nosso continente, bem como do Congo – dando continuidade às cenas horrendas de Ruanda –, são emblemáticos desta realidade. No Congo, os médicos utilizam a categoria “destruição vaginal” para o tipo de ataque que, em muitos casos, leva as suas vítimas à morte. Em El Salvador, entre 2000 e 2006, em plena época de “pacificação”, verificou-se um aumento de 40% nos homicídios de homens, ao passo que, no caso das mulheres, os homicídios aumentaram quase o triplo, em 111%. Na Guatemala, também de forma concomitante com o restabelecimento dos direitos democráticos,

entre 1995 e 2004, se os homicídios de homens aumentaram 68%, para as mulheres o aumento foi de 144%, o que significa o dobro. No caso de Honduras, a distância entre os valores é ainda maior, dado que entre 2003 e 2007 o aumento da vitimização de homens foi de 40% e de mulheres de 166% (SEGATO, 2012, p.108).

Na estrutura da estupidez dessas violências está o tipo de patriarcado introduzido pela colonização dos povos do Norte Global aos povos de outras regiões do mundo, como foram os casos dos indígenas da América e dos negros provenientes da África, ao subverter os modos de viver destes indígenas e destes negros centrados em sociabilidades baseadas na solidariedade e numa ética comunitária, que valorizam e praticam atos voltados para o respeito entre homens e mulheres vinculados na repartição e na distribuição dos poderes numa perspectiva do cuidado com a vida como um todo (vida humana: homens e mulheres e vida extra-humana – os outros seres vivos-).

Como resultado dessa subversão dos modos de vida, há a emersão da competitividade, do individualismo e do egoísmo perpetrados pela lógica inibida do capital com o patriarcalismo, que semeia a guerra produzida por aqueles que exercem o poder imperial contra os oprimidos. No caso particular das mulheres, o patriarcalismo colonial produz uma masculinidade deformada em uma grande parcela dos homens em todo o mundo, os quais promovem atos sustentados em uma cultura do mandonismo que, segundo Segato (2019), expressa que o mandato masculino está associado a uma socialização ligada: à indiferença, à antipatia as alteridades distintas do padrão masculino, bem como – em última instância – pela perversidade praticada contra as mulheres e contra os outros grupos sociais, que são feminizados pela razão e pela prática da modernidade eurocêntrica.

Essa perversidade acaba se naturalizando nas sociedades humanas em todo o mundo, que de certa forma teima em permanecer no tecido social dessas sociedades devido aos processos de supremacia racial envidada por uma cosmovisão da branquitude masculina presente nessas sociedades, de maneira hegemônica, que adentra em outros grupos sociais racializados, transmitindo e incultando esses valores fundados na guerra cruel contra o que representa o padrão de feminilidade no interior da vida social.

Decorre daí que a branquitude contagia e tornam malélicas as relações humanas entre os seres humanos, pois produz uma visão única de modelo de homem a ser seguido por todos os homens do mundo por intermédio de uma ideia centrada de que o masculino é representado pela tríade: heterossexualidade, brancura da cor da pele e lugar epistêmico, a qual é constituído a partir dos Estados Unidos e da Europa. Essa tríade acarreta uma vertiginosa crueldade, que é: “diretamente proporcional à formas de gozo narcisista e consumista, e ao isolamento dos cidadãos mediante sua insensibilização ao sofrimento dos outros”. (Segato, 2016, p.02).

No caso dos homens machistas e tiranos, que violam as mulheres, há em seus atos uma emanção de uma potência destrutora e necrófila dirigida aos corpos e mentes de suas vítimas, que (Segato, 2016, p.04) classifica essa potência em variados tipos, tais como: sexual, bélica, política, econômica, intelectual e moral. Esses tipos de potência se traduzem e se revelam em ações contrárias à compaixão pela vida do outro, tornando-o coisa ao invadir o seu ser ao aniquilar a sua dignidade, isto é, esses homens buscam consumir a morte do outro por meio da crueldade em que

o sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. (FREIRE, 2005, p.47).

Nesse caminho, pode-se afirmar que essa consciência doentia desses homens, que está arraigada na volúpia e no desejo de morte ao outro, se processa por uma possessividade absoluta do outro em que reina uma ordem - que irradia desses homens - construída a partir de preceitos estáticos e moralistas a respeito de como devem proceder esses homens perante às mulheres, de modo particular, e o mundo em geral. Sobre essa consciência, que é embasada na visão necrófila, Fromm (1967) aponta que

o indivíduo necrófilo ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico. A pessoa necrófila é movida por um desejo de converter o orgânico em inorgânico, de contemplar a vida mecanicamente, como se todas as pessoas viventes fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos de vida se transformam em coisas. A memória e não a experiência; ter e não ser é o que conta. O indivíduo necrófilo pode realizar-se como um objeto – uma flor ou uma pessoa – unicamente sim a posse; em consequência uma ameaça a sua possessão é uma ameaça a ele mesmo, se perde a possessão, perde o contato com o mundo. E, mais adiante: ama o controle e o ato de controlar, mata a vida. (FROMM, 1967, p.41)

Desse modo, a utilização do outro como objeto para espoliá-lo e controlá-lo, de forma absoluta, revela em si algo estrutural que permeia o patriarcado trazido pela cosmovisão eurocêntrica da modernidade eurocêntrica nas sociedades humanas no e com o mundo. Patriarcado este que está associado a um modo do padrão masculino de se relacionar com o outro diferente com base na violência, a qual está incrustada e arraigada no cotidiano do tecido social.

A estrutura dessa violência se organiza e se desenvolve dentro de um esquema rígido e autoritário em que os homens se põem em um pedestal superior às mulheres, utilizando o mandato dado pela sociedade capitalista e patriarcal, que delega autoridade para punir moralmente as mulheres dentro de um horizonte em que os atos de violência produzidos aos

corpos e mentes das mulheres se relacionam com outros fatores constituintes da realidade social: religião, política, racismo, sexismo, classes sociais. (FREIRE, 2000).

Com relação as relações de violência ligadas ao racismo, sexismo e classes sociais , Segato (2003) expressa que esse tipo de violência se estrutura em

o tema central de *as estruturas elementares da violência* é então a inserção do agressor no cruzamento dos eixos de interlocução. Em um deles ele dialoga, mediante seu enunciado violento, com sua vítima, a quem pune, disciplina e conduz a posição subjugada, feminizando-la. Aqui é revivido, revisitado, o arcaísmo ao que me referi faz um momento. Como argumento em aquele livro, os testemunhos recolhidos no cárcere sugerem que o violador é um sujeito moralista e puritano, que ver em sua vítima o desvio moral que o convoca. De modo que seu ato em relação com a vítima é uma represália. O homem que responde e obedece ao mandato de masculinidade se instala no pedestal da lei e se atribui o direito de punir à mulher a quem atribui desacato ou desvio moral. Por isso afirmo que o violador é um moralizador. (SEGATO, 2003, p.04).

Esse mandato de masculinidade é consignado num clima entretecido de opressões, que parte de dois eixos. Um eixo vertical em que os homens (opressores) exercem poderes unilaterais contra às oprimidas (as mulheres provenientes do patriarcado colonial). O outro eixo, o horizontal, é o que surge de um simbolismo presente nos homens de matiz violenta que se comunica entre os homens em suas relações no cotidiano da vida social, a qual constituem o patriarcado estruturante mediante uma sentença que sintetiza esse patriarcado: somos mais fortes, logo dominamos as mulheres, a natureza e todos os espaços do mundo, ou seja, os homens têm um mandato da razão eurocêntrica ocidental, que prescreve que esses homens têm que serem “duros e secos” com as mulheres e com toda a comunidade da vida. Enfim, têm que ser dono de tudo e todos os entes do mundo.

Algumas feministas, como por exemplo, em suas pesquisas, Oyéronké Oyèwumí e Lugones, afirmam que não existiam nas sociedades pré-coloniais o patriarcado presente nas sociedades coloniais, porém outras feministas, como Julieta Paredes e Rita Segato, discordam dessa posição daquelas feministas. Dessa feita, afirmam que nas sociedades pré-coloniais já existiam o patriarcado, porém argumentam, que nessas sociedades, o sistema de patriarcado se apresenta de forma distinta do que este sistema presente nas sociedades coloniais.

Este patriarcado das sociedades pré-coloniais, denominado de comunal, se revela a partir de relações entre homens e mulheres baseadas na repartição e distribuição de poder entre estes. Decorre daí que nesse tipo de patriarcado os valores ligados ao comunitário prevalecem sobre os valores da dominação violenta do patriarcado colonial. Então, o patriarcado colonial é de alta intensidade devido ao fato que há uma extrema violência incrustada nas ações masculinas. Por outro lado, o patriarcado comunal das sociedades pré-coloniais há um um

mundo das relações de gênero construídas sob o signo da compreensão e da cooperação entre homens e mulheres na vida da comunidade. Sobre essa questão dos dois tipos de patriarcado, Segato (2014) reflete que:

Contrário ao que outros autores também críticos da colonialidade não afirmado (Lugones e Oyewumi, entre outros), me parece que o gênero existia nas sociedades pré-coloniais, porém em uma forma diferente daquela da modernidade. () quando essa modernidade colonial começa a aproximar ao gênero da comunidade, o modifica perigosamente intervindo nas estruturas das relações, capturando e reorganizando estas relações dentro de si, ao mesmo tempo que se mantém uma aparência de continuidade, porém transformando o sentido e o significado de gênero das relações de gênero. (SEGATO, 2014, p. 613).

Diante disso, é fundamental que se desconstrua o patriarcado colonial e – portanto – que se desconstrua o mandato masculino por intermédio de um conjunto de ações que parte dos movimentos de feministas comunitárias decoloniais em que as mulheres vão aos encontros dos homens para educá-los para a vivência de relações sociais e afetivas baseadas na compaixão, na solidariedade e no cuidado com as mulheres e com toda a comunidade da vida.

Isso se passa por uma invenção de uma nova erótica na vida social como uma organização das relações entre homens e mulheres e destes com o mundo sustentada numa ética e numa estética da libertação em que os seres humanos se comuniquem entre si e entre eles e o mundo com base no amor e na responsabilidade radical. Em resumo, na construção de um mundo compartilhado entre todos os seres humanos, como no horizonte de Walsh (2018) e Lorde (1984), que vislumbram para a construção de um novo mundo vivido a partir de modos outros consubstanciados em uma nova erótica do ser, do fazer, do saber, do sentir e do viver radicalmente distinto da “erótica” do sistema patriarcal colonial. Enfim, de uma erótica forjada na comunhão das alteridades de homens e mulheres, a qual pode emergir através de uma educação como prática de libertação, uma educação decolonial e uma educação para outro mundo possível (FREIRE, 1967, WALSH, 2013, SANTOS, 2019).

Esses tipos de educação são construídas por meio da formação de subjetividades rebeldes, de educandos e educadores, a partir da refutação da razão eurocêntrica ocidental em concomitância com práticas e teorizações – que em comunicação dialética – pautadas em outras razões que convergem para o bem viver, cujo eixo central de importância é a vida em última instância, ou seja, de uma vida em que todos os seres humanos caibam na realidade do mundo e que a natureza seja cuidada para que protejam as gerações presentes e as gerações vindouras dos riscos provenientes da degradação do meio ambiente.

O cuidado da vida dos seres humanos, sobretudo, tem que necessariamente passar pela eliminação da colonialidade de gênero e da colonialidade da natureza, pois estas formas de

colonialidade – a nosso ver – foram as formas mais violentas de colonialidade produzidas pela modernidade eurocêntrica. Nesse sentido, tem-se que compreender essas colonialidades de formas entrelaçadas. Então, é relevante fazer uma decolonialidade de gênero como Lugones propõe abaixo:

Mas me proponho, sim, a entender a resistência à colonialidade do gênero a partir da perspectiva da diferença colonial. Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres (LUGONES, 2014, p.940).

Por outro lado, como foi mencionado, uma prática decolonial para a construção de novas formas de viver. Dessa feita, a ecologia é essencial e imprescindível para nos reiventarmos como seres humanos para a construção de um bem viver, já que o ataque massivo à natureza, como a exemplo do que ocorreu com as mulheres, no período destes últimos quinhentos anos, provocou e provoca enormes desastres aos seres humanos e as outras formas de vida, como fome, miséria, o aquecimento global e doenças, como é o caso da terrível e temível pandemia do coronavírus que atravessa a toda a humanidade. Sobre a importância da denúncia da colonialidade da natureza para a emergência de um bem viver, pode-se afirmar que:

A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é a que estabelece e dá ordem e sentido ao universo e a vida, entrecruzando conhecimentos, território, história, corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico, relacional e complementar de con-vivência. A negar esta relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado (que na América do Sul ainda se pensa com relação ao branco europeu ou norteamericano) sobre o resto, como também os modelos de sociedade “moderna” e “racional” com suas raízes europeu-americanas e cristãs, pretende acabar com toda a base de vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana. Por isso mesmo e para estes povos, este eixo da colonialidade tem um significado maior. (WALSH, 2012, p. 68)

Nesse sentido, em sua análise, a autora compreende que a colonialidade quebra com a harmonia dos sistemas que envolvem todas as dimensões da vida das comunidades, sobretudo aquelas pautadas pelas relações com as espiritualidades ancestrais dessas comunidades. Estas relações estruturam e organizam a vida individual e comunitária de todos os povos originários numa perspectiva do cuidado de si mesmos e da mãe natureza de uma maneira integrada e de forma interdependente entre esses seres humanos e os ecossistemas naturais numa perspectiva

holística e sistêmica.

Enfim, a destruição implementada pelas ações que resultam na colonialidade da natureza acabam se constituindo e envolvendo todas as colonialidades juntas e de maneira entrelaçadas. Assim sendo, a existência da comunidade da vida em sua totalidade é afetada profundamente e diretamente. Nessa direção, afirma-se que:

Não é fortuito que os territórios mais afetados pelas mineradoras, o petróleo, a extração de gás, o fracking, os monocultivos, a agroindústria e o megaturismo, são os territórios, em sua maioria, afrodescendentes, indígenas e camponeses. São territórios onde moram as epistemes de seres e saberes coletivos, as estruturas de memória coletiva e da existência-vida, onde a natureza entendida como uma relacionalidade integral no qual os seres humanos junto com os outros seres formam parte – joga um papel fundamental. Hoje a colonialidade da natureza representa a conjunção da colonialidade do poder, saber e ser; é a colonialidade da existência-vida. (WALSH, 2017, p. 25).

Portanto, decolonizar a natureza e as outras formas de colonialidade (poder, saber, ser, religião) é um caminho que deve permear todos os campos da vida social, tais como o campo político, o campo epistêmico, o campo da cultura, o campo da educação, os quais estão imersos no tempo e no espaço da realidade das sociedades humanas.

Esse caminho deve ser marcado e trilhado por um repúdio ao colonialismo e, de modo simultâneo, por processos socioculturais empreendidos pela rebeldia de sujeitos que subvertem o sistema dominante por metodologias, que são de caráter solidário e de partilha, realizadas entre esses sujeitos, as quais têm como características ações colaborativas em torno da criação e a recriação de saberes subalternizados com vistas à emergência da intertroca crítica.

Esta intertroca crítica emerge por meio do diálogo e do intercâmbio entre esses saberes e também entre as experiências sociais subalternizadas - elaboradas em todos os mundos e ao mesmo tempo encobertas pela razão eurocêntrica dominante -, através de um constante movimento em prol da edificação de procedimentos pedagógicos e políticos críticos e emancipatórios, os quais são embasados na disposição de inventar e reinventar epistemologicamente e politicamente as propostas rumo à consecução de uma vida plena para todos os seres humanos.

Esse movimento deve ser implementado num espírito de conversação amistosa em que os conflitos que emergem das diferenças entre essas propostas devem ser vistos como algo fundamental e relevante para a obtenção de um diálogo profícuo em meio à essas diferenças para atingir possibilidades de convergências de atributos comuns a fim de tornar possível a concretização de alternativas guiadas por uma educação forjada na interculturalidade crítica, a qual é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10- 11).

Esta meta a atingir, que tem como objetivo a promoção de reinvenção de comunidades críticas e interculturais, é e pode vir a emergir no tecido social de todo o mundo pelo enraizamento da cooperação entre os seres humanos e organizações sociais ao redor de processos de formação guiados por uma educação que aconteça – ao modo como propõe Dussel e Freire – por intermédio do Diálogo dialogal, que se alimenta pelo intercâmbio genuíno entre as experiências sociais e culturais realizadas pelos seres humanos, os quais entabulam uma conversação com base em um amor revolucionário, cujo objetivo é chegar a um consenso sem impor condições a priori para o início da parlamentação.

Parlamentação esta que ocorre em torno de ideias e ao redor de um clima de acolhida mútua entre esses seres humanos, que possam a vir a constituir processos teórico- práticos de potencial emancipatório para que os homens e as mulheres se libertem do jugo do colonialismo e das colonialidades.

Esses processos podem e devem ser emanados de ações que constituam em si as transformações do mundo atual para outro mundo diverso deste inerente ao sentido epistemológico, cultural e educativo. Mundo este que emerge das lutas e dos movimentos de resistência que emergem do Sul Global em que o princípio cooperativo e comunitário é enfatizado para a realização de tarefas de uma renovação político-epistemológica dentro de concepções decoloniais.

Estas concepções, que abarcam várias experiências e várias cosmovisões, existem e surgem em escala planetária, a partir de procedimentos que acontecem – por intermédio das intersecções entre essas cosmovisões e essas experiências – por meio de um procedimento de tradução intercultural crítica entre essas concepções.

A título de exemplo de experiências e cosmovisões, que se integram para constituir alternativas anti-capitalistas, anti-coloniais e anti-patriarcais, Grosfóguel (2008) emite que uma das propostas para constituir essas alternativas é fazer confluir duas propostas: a sociologia do poder (Quijano, 2000) e a transversalidade de Dussel (2016) em meio as heterarquias de

Kiopoulos (1993). Heterarquias estas que são definidas, segundo Grosfóguel (2008), como

heterarquias fazem-nos transpor as hierarquias fechadas rumo a uma linguagem de complexidade, a sistemas abertos e a um enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias, níveis estruturais e lógicas estruturantes. A noção de “lógica” é aqui redefinida para referir o enredamento heterogêneo das estratégias de múltiplos agentes. A ideia é a seguinte: não existe nem lógica autónoma nem uma única lógica, mas sim múltiplos, heterogêneos, enredados e complexos processos inseridos numa única realidade histórica.(GROSFÓGUEL, 2008, p.131).

Assim sendo, compreender o mundo como um sistema enredado e complexo faz parte dessa proposta de Grosfóguel que como, havíamos mencionado, consta da junção da sociologia do poder - que segundo este autor, Quijano (2000) afirmou que: – com o emprego desta sociologia - rompe com os projetos verticais estruturados nas esferas estatais (capitalista e socialista) e aponta para um novo tipo de desenvolvimento baseado na socialização do poder em todas as esferas da vida (do local ao global), privilegiando as dissensões em favor de modos comunitários de autoridade pública – com a transmodernidade de Dussel (2000), que visa á construção de uma proposição que vai além do projeto moderno. Nesse sentido, Grosfóguel (2008) enuncia sobre essa proposta anticapitalista, anticolonial e antipatriarcal e, desse modo, libertadora

a esta nova forma de universalidade, enquanto projeto de libertação, chamarei “diversalidade anticapitalista descolonial universal radical”. Ao contrário dos universais abstractos das epistemologias eurocêtricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma “diversalidade anticapitalista descolonial universal radical” é um universal concreto que constrói um universal descolonial, respeitando as múltiplas particularidades locais nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projetos históricos ético-epistêmicos descoloniais. Isto representa uma fusão entre a “transmodernidade” de Dussel e a “socialização do poder” de Quijano. A transmodernidade de Dussel conduziu-nos ao que Walter Mignolo (2000) caracterizou como “diversalidade enquanto projecto universal” para descolonizar a modernidade eurocentrada, ao passo que a socialização do poder de Quijano faz um apelo a um novo tipo de imaginário universal anticapitalista radical que descolonize as perspectivas marxistas/socialistas dos seus limites eurocêtricos. A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo. Caso não seja redefinido e reconfigurado a partir de uma perspectiva transmoderna, o apelo de Quijano no sentido de uma socialização do poder poderá tornar-se em mais um universal abstrato conducente a um desenho global. (GROSFÓGUEL, 2008, p.144).

Sendo assim, a partir do campo da educação, podemos sonhar com esta diversidade a partir do horizonte de Freire (2004) que diz que a educação não pode mudar o mundo sozinha, mas sem ela o mundo não será transformado do ponto de vista social e cognitivo. Desse modo,

a nosso ver, é necessário decolonizar os currículos das nossas universidades, das nossas escolas e demais instituições pedagógicas não formais – dominadas pelo eurocentrismo – com vistas à produção de um novo tipo de educação de caráter libertador, comunitário e decolonial, a qual deve ser realizada por meio de pedagogias forjadas no entrecruzamento de experiências sociais de intelectuais e do povo que re(existam) ao colonialismo e as colonialidades.

Enfim, por metodologias decoloniais que apontem caminhos por meio do aproveitamento das brechas e das gretas deixadas pelo sistema dominante da modernidade euroocêntrica para que a partir desse aproveitamento vá se constituindo redes de processos pedagógicos de libertação - os quais se comuniquem e que se expandam de maneira dialógica - desde o local, ao nacional e ao global -, com vistas à constituição da unidade em meio à diversidade. (WALSH, 2009; WALSH, 2012; WALSH, 2015; WALSH, 2017).

Portanto, esses processos pedagógicos de libertação podem ser implementados por várias pedagogias consignadas por currículos decoloniais, as quais devem ser construídas a partir da superação da relação de opressão instaurada pelos opressores aos oprimidos, que na época atual são os donos do capital, que impõem a cultura do silêncio apontada e denunciada por Freire ao afirmar que, através da educação bancária, os opressores impedem os oprimidos de dizer a sua palavra e que por conseguinte “encobrem” os saberes desses.

Desse modo, diríamos que essas Pedagogias poderão emergir por intermédio de práticas e saberes que produzam subjetividades rebeldes, as quais denunciem todas as formas de opressões e iniquidades perpetradas pela razão colonial e neoliberal vigente, e que - ao mesmo tempo - se anunciem novas formas de fazeres educativos, cujo fundamento primeiro seja uma ética de razão solidária ancorada no ser mais com os outros em que a unidade de ações seja formulada através da emergência das diversas experiências produzidas no mundo, levando-se conta os aspectos ligados à classe social, à raça, a sexo, à religião, à nacionalidade e a língua dentre outros.

Nesse sentido, imaginamos que os trabalhos de Catherine Walsh e de Paulo Freire são fundamentais para a emergência dessas Pedagogias Decoloniais no mundo das escolas e em outros espaços das sociedades, bem como esses trabalhos desse pensador e dessa pensadora são essenciais para a emergência de novas epistemes com vistas à formação da pluriversalidade que abarque toda a diversidade cultural tanto dos mundos do Sul Global e do Norte Global.

Reiteramos, como mencionamos anteriormente, que é urgente que se faça a implementação de uma Pedagogia e de uma Política decolonizadoras nas universidades, as quais devem ser ancoradas em uma ética em que a totalidade da vida humana e da vida não humana sejam consideradas como partes relevantes para o desenvolvimento do mundo.

Essa implementação por ser feita por intermédio da conscientização e da assunção de processos pedagógicos orientados pela desconstrução do pensamento único de “coloração” racista, sexista, patriarcal, ecocida e capitalista neoliberal e ao mesmo tempo pela criação e recriação de vários pensamentos que se comuniquem e se interajam, tendo em vista à consecução de processos político-pedagógicos em que a comunhão dos seres humanos em meio à diversidade seja o objetivo final rumo a outros mundos diferentes do mundo organizado pelo tripé, que vigora atualmente: capitalismo, colonialismo e patriarcalismo.

Para construirmos esses outros mundos diferentes, necessitamos de infinitudes de vozes para a concretização de uma utopia concreta de uma vida forjada na libertação de todos os povos e da responsabilidade com a preservação ecológica do planeta terra.

Nesse sentido, todas as vozes subalternizadas do mundo devem ser consideradas e ouvidas para com esta polifonia de vozes se constituir um diálogo crítico com vistas à formação de educadores e educandos com base em princípios de uma pedagogia decolonial insurgente aportada no princípio da ética e da filosofia da libertação, a qual funda o projeto transmoderno, e também em princípios de uma concepção feminista e popular assentadas em proposições teórico-práticas, que chamam conhecimentos e saberes eclipsados e para que em intercomunicação com esses conhecimentos e saberes se estabeleçam caminhos ontológicos, políticos e epistêmicos insurgentes transformadores das situações de marginalização e de exclusão das mulheres, dos homens e de toda a comunidade da vida para situações que resultem em um bem viver.

TERCEIRO CAPÍTULO

3. A Herança da América Latina: Pedagogias da solidariedade

A herança do continente da América Latina na disseminação e na edificação de construtos epistemológicos e políticos com base na solidariedade, ao longo da história desse continente, é de uma notável riqueza e diversidade em termos da presença de autores e autoras e, conseqüentemente, de vertentes teóricas e práticas que conclamam e realizam uma práxis forjada em trabalhos comunitários.

Estes trabalhos foram produzidos em torno da concomitância do estudo crítico da realidade social - a partir da conscientização da situação concreta a que vivem os seres humanos desta realidade – com a intervenção mediante ações culturais e sociais que vislumbravam mudanças qualitativas e quantitativas na vida social, que tivessem como o fim a libertação de todas as pessoas.

Neste capítulo, obviamente, não almejamos dar conta de toda essa história, em função da pluralidade de pensadores e pensadoras que discorreram acerca da temática da libertação, em solo latino-americano. Temática esta que é veiculada por processos de ensino e de aprendizagem aportados em perspectivas críticas, as quais apontam para propósitos ensejadores de atos educativos engendrados no diálogo e na solidariedade.

Dessa feita, pretendemos fazer um estudo e uma pesquisa adjunta ao ideário da educação libertadora com a corrente teológica da libertação que – na América Latina – empreenderam e empreendem uma intercomunicação fecunda com relação à efetivação de uma utopia concreta da emersão de um mundo mais humano e solidário.

Utopia esta que se desenha e se configura pela erradicação da opressão, a qual se dá pela luta por libertação conjunta de opressores e de oprimidos, isto é, de um mundo concreto de homens e mulheres novas, que emergem da superação da opressão dos colonialismos e das colonialidades, que criam e recriam os seus modos de viver ancorados em políticas e epistemes decoloniais.

Assim sendo, vamos intentar estabelecer uma comunicação entre essas duas áreas próximas, a Teologia e a Educação de matizes libertadoras, já que – em nossa maneira de compreender e interpretar o cenário social, cultural e histórico da América Latina – elas tiveram uma importância fundamental na constituição de processos de natureza político-pedagógica, que culminaram na ascensão social, cultural e política de setores marginalizados da sociedade, como por exemplo, a organização comunitária de diversos segmentos e grupos sociais das

sociedades latino-americanas.

A título de exemplo, podemos citar muito grupos sociais que ascenderam como protagonistas e ativistas sociais, tais como: os negros, os indígenas, as mulheres, os camponeses, os trabalhadores rurais sem terra, os operários, os trabalhadores sem teto dentre outros no cenário social e cultural em um determinado período histórico na América Latina, que se inicia na década de 70 do século XX e se estende até os dias atuais.

Esses ativistas sociais estão associados aos movimentos sociais que surgiram nesse período em nosso continente, tendo como ponto comum lutas e ações em busca de um mundo forjado na justiça social, porém apresentando uma pluralidade de pautas em torno da elaboração e da construção de projetos e sonhos rumo à constituição de um mundo distinto ao mundo atual. Sobre essa pluralidade, pode-se dizer que no continente da América Latina, esses movimentos se organizam em torno de muitas questões que afetam esse continente. Assim,

Surgidos durante a liberalização da década de 1980, esses movimentos muito diversos estruturaram-se, numa primeira etapa, fora do contexto oferecido pelos partidos políticos e os sindicatos tradicionais, obedecendo a lógicas apresentadas como “novas”. Correspondem a essa categoria os “novos movimentos sociais”, movimentos tão diversos quanto, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra, criado no Brasil em 1979 para reivindicar a generalização do acesso à terra através de uma reforma agrária; o movimento ecologista no Equador, onde a associação Acción Ecológica opõe-se desde 1987 às concessões feitas pelo Estado às grandes empresas para a exploração do petróleo, apoiando-se, nesse sentido, numa estratégia de *advocacy* internacional, assim como na construção de redes transnacionais;² no México, o Movimento Urbano Popular (MUP), o qual, após sua criação em 1981 e a fundação da Assembleia de Bairros (*Asamblea de Barrios*) na Cidade do México, promoveu mobilizações em prol da habitação, particularmente ativas e mediatizadas entre 1985 e 1988, em torno da figura paródica de SuperBarrio; as organizações *piqueteras* da Argentina, como a Federación de Tierra, Vivienda y Habitación ou a Unión de Trabajadores Desocupados (UTD), ambas criadas em 1997, quando a crise econômica se agravava, tendo a segunda participado das primeiras obstruções de rodovias após o fechamento da usina da Yacimientos Petrolíferos Argentinos na cidade de General Mosconi, na província de Salta, no norte do país; as mobilizações indigenistas, estrutura das na Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), movimento social independente criado em 1986, ou ainda a Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), que foi criada em 1982 na Bolívia e participou das mobilizações eleitorais em favor do atual presidente Evo Morales, ao lado da Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), organização de trabalhadores rurais e produtores de coca criada em 1979; ou finalmente, no Brasil, o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, que desde o seu surgimento em 1985, em São Paulo, exige o reconhecimento dos direitos e da dignidade daqueles que encontram um meio de subsistência nos depósitos de lixo... (GOIRAND, 2009, p.354).

Como decorrência desse processo social de organização, houve e há a participação efetiva e ascensão político-pedagógica de muitos líderes populares ligados às organizações sociais e comunitárias de base, como por exemplo, os movimentos de operários, os movimentos indígenas, os movimentos de pequenos agricultores, as comunidades eclesiais de base, os

movimentos de trabalhadores da educação, que passaram a ter um papel no desenvolvimento e no destino de suas comunidades nos âmbitos local, nacional e internacional.

A título de exemplo, podemos enumerar várias lideranças populares da América latina e do caribe, provenientes dessas organizações comunitárias de base adstritas a um pensamento e uma prática de natureza educativa e teológica libertadora que exerceram atividade política relevante. Uma dessas lideranças, Fernando Lugo, conseguiu chegar ao cargo mais alto de seu país (a presidência do Paraguai). Pode-se destacar também, nesse campo teológico-educativo, a figura proeminente de Ernesto Cardenal (poeta e teólogo da libertação), que chegou a ser ministro da cultura da Nicarágua nos anos 70, de Paulo Teixeira e Francisco Alencar que chegaram aos cargos de deputados federais dentre outros.

No caso do Brasil e de outros países da América Latina, a Teologia da Libertação teve um papel preponderante junto com a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia libertadoras na organização de movimentos e organizações sociais, que ajudaram na ascensão ao poder de lideranças comunitárias e sindicais aos governos da América Latina, que implementaram processos educativos fundados na democratização e na participação concreta das pessoas e das comunidades, que resultaram em políticas públicas nos mais diferentes âmbitos da vida em sociedade, que tiveram um papel fundante na redução da desigualdade social desses países.

Um exemplo clássico da implementação de processos educativos assentados na participação popular, foi a efetivação do orçamento participativo pelos governos e prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores, aqui no Brasil, em que o povo era chamado a opinar e a participar ativamente da formulação da gestão política e social dos Municípios e dos Estados.

Dessa feita, pode-se apontar o orçamento participativo como um empreendimento em que há um grande envolvimento coletivo em que os indivíduos são chamados a participar das elaborações de políticas e ações a serem realizadas em toda a esfera pública por diversas administrações municipais e estaduais de todo o Brasil, sobretudo aquelas lideradas pelo Partido dos Trabalhadores.

Nesse sentido, o orçamento participativo é um lugar que se exerceu uma proposta sustentada em uma efetiva participação do povo, a qual inaugurou um novo modo de se fazer política e pedagogia em que os os processos pedagógicos são caracterizados por uma democracia de alta intensidade.

Esses processos se constituíram pelo diálogo e pela escuta com o povo, o qual era ouvido e atendido – pelos gestores e gestoras públicas - em seus anseios e reivindicações acerca

das suas necessidades em distintas áreas, como por exemplo, na saúde, na educação, na segurança, no transporte dentre outras. Assim sendo, pode-se afirmar que essas experiências de orçamento participativo efetivadas no mundo, de modo geral, e de maneira particular, no Brasil, se notabilizaram pela reinvenção da democracia como um caminho que revolucionou o modo de governar e administrar a política das cidades e regiões de determinados territórios do mundo. A esse respeito, pode-se afirmar que

Há, hoje, espalhadas pelo mundo, muitas experiências concretas de redistribuição democrática de recursos sendo esta obtida por mecanismos de democracia participativa e democracia representativa. No Brasil, há que salientar as experiências do orçamento participativo nos municípios sob a gestão do PT, nomeadamente, com particular êxito, em Porto Alegre. Apesar de estas experiências serem, por enquanto, de âmbito local, não há razão para não se estender a aplicação do orçamento participativo ao governo dos estados ou mesmo ao governo da União. Aliás, é imperioso que tal ocorra para que se concretize o objetivo de erradicar de vez a privatização patrimonialista do estado (SANTOS, 1999, p.69).

Essas experiências de orçamento participativo ¹⁵foram realizadas em uma quadra histórica, que começa por volta do fim da década de 80 e que se estende até a década de 2000 do século XX, de aprofundamento de práticas democráticas no Brasil em que os movimentos e organizações sociais de base comunitária e os partidos de orientação progressista tiveram um notável protagonismo na formulação de políticas públicas com base na justiça e na emancipação social.

A título de exemplo, pode-se destacar o notável êxito obtido pela prefeitura da cidade de Porto Alegre na elaboração e efetivação da proposta de orçamento participativo, a qual foi implantada em 1989, pela gestão liderada pelo Partido dos Trabalhadores, e ampliada em nível estadual em 1999 com a vitória eleitoral da frente popular liderada por esse mesmo partido. (STRECK, 2003).

Essas experiências de orçamento participativo, portanto, teve um caráter que contrariaram as pedagogias e políticas coloniais que integraram diversas áreas de conhecimento, de cunho libertário, relacionadas à Sociologia, à Filosofia, à Psicologia, à Antropologia, à Teologia dentre outras.

¹⁵ O orçamento participativo foi uma experiência implementada por administrações ligadas a diversos partidos de diferentes espectros ideológicos, notadamente aqueles vinculados à esquerda brasileira. Neste sentido, as prefeituras lideradas pelo Partido dos Trabalhadores tiveram uma maior proeminência sobre os outros partidos. Situando a distribuição geográfica das experiências de orçamento participativo no Brasil, podemos elencar, por regiões, as distintas cidades que organizaram e executaram essas experiências num período, que se estende de 1999 até 2004. Assim sendo, seguem a lista destas cidades por região: Sul (Porto Alegre, Caxias do Sul, Londrina, Viamão, Gravataí, Chapecó, Concórdia e Medianeira); Sudeste (Belo Horizonte, Betim, Ipatinga, Vila Velha, Vitória, Franca, Santo André, Mauá, Piracicaba, Jaboticabal, Ribeirão Pires, Angra dos Reis, Barra Mansa e Volta Redonda); Nordeste (Vitória da Conquista, Icapuí, Teresina e Recife); Norte (Belém).

Em vista disso, pretendemos interligar e relacionar intrinsecamente essas áreas, mencionadas anteriormente, com um arcabouço teórico-prático decolonial presente nas práticas e nos escritos de autores e autoras do campo teológico e educacional de dimensão libertária, que se funda numa compreensão, numa interpretação e num agir envoltos numa perspectiva da compaixão e do amor ao próximo, sobretudo aos excluídos.

Perspectiva esta que tem como base de ação o emprego de metodologias coletivas que parte de processos dialógicos, que combinam argumentação e atividades sociais e educativas conscientizadoras, os quais são comprometidos com a crítica e a superação das opressões derivadas dos colonialismos e das colonialidades do projeto civilizatório da modernidade.

Essas atividades são pensadas e praticadas pela elocução de mensagens em favor de um projeto emancipatório, que se coloca ao lado dos oprimidos, superador dos métodos ensejados pela modernidade, bem como pelo cometimento de labores que acarretem o aparecimento de um viver estruturado em favor da ascensão de todos os indivíduos como pessoas solidárias com os outros e com a vida (humana e não humana).

Nessa questão atinente ao nosso propósito de interrelacionar a Educação Libertadora com a Teologia da Libertação - já referida anteriormente -, cabe situar o pensamento e a ação dessa educação e dessa teologia aludidas dentro de um contexto situado em uma geopolítica do continente da América Latina, que do ponto de vista social, cultural, político e histórico, se estrutura e se organiza no interior de avanços e retrocessos emergidos do movimento da analítica da decolonialidade/colonialidade.

Movimento este que implica resistências aos modelos autoritários transplantados da Europa e dos Estados Unidos, marcados pelas distintas colonialidades, e – portanto – de reexistências de cariz emancipatório dentro de um panorama social e cognitivo, o qual é perpassado por pensamento e práticas que se criam e se recriam por procedimentos de escuta e conversação ao longo da caminhada histórica e social desses povos.

Procedimentos esses que se efetivam por um caminhar associado ao perguntar sobre os problemas e as possíveis soluções advindas desse perguntar em que os intelectuais e o povo aprendem e ensinam à luz de um envolvimento em que o que fazer comunitário, que é pautado na cooperação, no amor, na compaixão e na solidariedade, é o marco indispensável para a existência humana.

Existência esta que deve ser vivida por metodologias sustentadas na peregrinação em busca da libertação dos seres humanos, que deve ser feita como bem enfatiza o poeta Sevilhano Antonio Machado: “Caminhante não há caminho. O caminho se faz ao andar”.

Portanto, o caminho se faz percorrendo trilhas que não carregam certezas e que devem

ser empreendidas solidariamente com os oprimidos a partir de um devir constituído por processos de desaprendizagens e aprendizagens, que se faz por uma dinâmica de esquecer alguns saberes para aprender novas lições por meio de constantes indagações, reflexões e ações com os companheiros e companheiras da comunidade da vida em torno de um mover-se no, com e pelo mundo, por intermédio da acepção de Walsh (2014) , que sentencia que as sendas dos projetos políticos e pedagógicos devem partir de: “ um caminhar e um perguntar desde a América Latina”, a qual devemos tentar compreendê-la sempre com o cuidado de não se apegar as certezas dogmáticas e acolher as incertezas, ou seja, não intentar compreender a realidade social e, em última instância a vida, por um método que leve a um caminho linear e definitivo. Em suma, pode-se dizer que:

Não há receitas, não há metodologia segura, não há um método único, porque educadores e teólogos estamos frente a um mesmo enigma: é possível aprender? é possível educar-nos interpretando libertadoramente para nossa realidade o potencial de saberes, de culturas, de emancipação que a humanidade produziu ao longo dos séculos? (PREISWERK, 2005, p.291).

Nessa direção, temos mais perguntas do que respostas definitivas e certezas para os desafios de como articular a teoria e a prática pedagógica e política para transformar o mundo hegemônico pelas forças do racismo, do patriarcalismo, das distintas colonialidades e da lógica do capital.

Essas forças tornam a maioria da humanidade em indivíduos, que se caracterizam pelo centramento em si, pelo egoísmo, pela não partilha, pela não abertura e disponibilidade com os outros e com o mundo e por atitudes de fechamento e defesa.

Por outro lado, em sentido contrário ao individualismo, é preciso lutarmos e sonharmos com um mundo constituído por pessoas como agentes comunitários com as seguintes características: um ser de cuidado com os outros, consigo mesmo e com a natureza; solidário e aberto ao outro e ao mundo; de partilha com os outros; que vislumbra no outro a ampliação de sua liberdade; ama a si mesmo, os outros e ao mundo; que enxerga no outro ser humano a possibilidade de, por meio dele, aprender a crescer e a ser mais em comunhão com esse ser humano.

Seguindo a nossa caminhada, iremos estabelecer um diálogo a partir do campo da educação crítica, sobretudo da educação libertadora produzida no continente da América Latina. Educação libertadora esta que se fez e se faz por outros modos de criar e recriar saberes e práticas fundamentadas em ações com base em pedagogias forjadas na solidariedade e na partilha no ato de ensinar e no ato de aprender, as quais são encaradas e compreendidas como

metodologias estruturadas em relações fundadas na intertroca de experiências e saberes entre educandos e educadores em que ambos agem comunitariamente no sentido de decolonizar os espaços políticos e pedagógicos e, conseqüentemente, da decolonização dos currículos desses espaços.

Nesse sentido, a educação popular de Paulo Freire e a Teologia da Libertação – nascidas em solo latino-americano – são proposições que reinventam métodos sustentados no diálogo e na participação popular em que o cristianismo serve como força motriz para a libertação do povo oprimido deste continente, de maneira particular, e do mundo de modo geral. Decorre daí que esse cristianismo pode ser considerado um cristianismo de libertação, o qual se opõe ao cristianismo tradicional que serviu como base para a colonização praticada pelos povos europeus em nosso continente e demais regiões do mundo que foram colonizadas por esses povos, pois como foram os casos do continente africano e do continente asiático.

Esse cristianismo de libertação é um movimento amplo constituído não apenas por teólogos, mas também por outros segmentos e grupos sociais de pesquisadores e ativistas sociais de uma imensa variedade de campos do conhecimento em que se notabilizam o trabalho feito pelos teólogos da libertação e pelos indivíduos ligados à teologia divulgada e praticada por esses teólogos. A respeito do cristianismo de libertação, podemos dizer que é um movimento que não se associa apenas ao campo da teologia da libertação. Assim sendo, o cristianismo de libertação é:

Um conceito mais amplo do que “teologia” ou “igreja” e inclui tanto a cultura religiosa e a rede social, quanto a fé e a prática. Dizer que se trata de um movimento social não significa necessariamente dizer que ele é um órgão bem “integrado” e “bem coordenado”, mas apenas que tem, como outros movimentos semelhantes (feminismo, ecologia, etc.) uma certa capacidade de mobilizar as pessoas ao redor de objetivos comuns. No cristianismo de libertação pode-se encontrar elementos de “igreja” e de “seita” (de acordo com os conceitos sociológicos de Troeltsch. Mas podemos entendê-lo melhor se usarmos o tipo-ideal weberiano da religiosidade soteriológica comunitária, cujas origens remontam às antigas formas econômicas de ética comunitária. Como veremos mais tarde, todos esses elementos podem ser encontrados em forma quase “pura”, nas comunidades eclesiais de base e nas pastorais populares na América Latina. (LOWY, 2016, p. 74).

Historicamente, o cristianismo da libertação e a teologia da libertação surgem em momentos distintos em que esta é um prologamento da influência deste, o qual de certa maneira contribui para a irrupção dessa teologia. Teologia esta que procura sistematizar e organizar as ideias e as práticas emanadas do cristianismo de libertação, que são reconfiguradas dentro de parâmetros institucionais e acadêmicos em que os atores dessa teologia se diferenciam dos atores do cristianismo da libertação com relação às suas origens sociais. Portanto, pode-se dizer

que:

Entretanto, apesar de considerar a teologia da libertação como parte constitutiva do cristianismo da libertação, Löwy estabelece uma distinção entre ambos de ordem cronológica narrativa, pois, segundo o autor, o movimento partiu da periferia em direção ao centro culminando, num segundo momento, com o reconhecimento institucional. A segunda distinção, inerente à argumentação de Löwy, se refere principalmente à diferença de atores sociais no primeiro e segundo caso. Assim, se o cristianismo de libertação surgiu principalmente no início dos anos 1960, a teologia da libertação propriamente dita surgiu apenas no final dos anos 1960, quando aparecem os esforços de sistematização teológica por parte de teólogos latino-americanos como o peruano Gustavo Gutiérrez (sem dúvida canonicamente considerado o pioneiro). Enquanto o cristianismo da libertação foi protagonizado inicialmente por setores periféricos, a teologia da libertação foi constituída por setores mais centralizados, atores intelectuais e sociais que estavam à sombra de núcleos de poder hierárquicos e que disponibilizavam de recursos institucionais para viabilizarem seu discurso. (VALÉRIO, 2012, p.18).

Assim sendo, os ideários da teologia da libertação – que é tributária do cristianismo de libertação – traz discursos e práticas que rompem com o secularismo imposto e implantado pelos colonizadores sob as bases do cristianismo hegemônico, que difere do cristianismo originário, e – desta feita – emprega práticas de um racismo teológico e religioso, que se estruturou em uma visão ideológica estatal e de poder centralizado por intermédio de um fazer que se transformou em obstáculo a um modo de entender e compreender o mundo, conforme a perspectiva emancipatória.

Na contracorrente dessa visão teológica do cristianismo hegemônico, a teologia da libertação efetiva ações pautadas em uma práxis comunitária em que o objetivo primeiro é a transformação da realidade social a partir da compreensão e da interpretação desta realidade em que se busca pela ação-reflexão-ação a conscientização dos indivíduos dentro de uma concepção de deus libertador, ou seja, uma concepção de deus vinculada ao desejo da realização de uma utopia concreta de uma vida boa para todos os indivíduos, a qual se baseia na libertação destes indivíduos para se transformarem em pessoas que atuam de acordo com o mandamento ético da justiça social e da fraternidade, que se concretizará quando inexistir oprimidos e opressores na totalidade do mundo.

Neste sentido, a teologia da libertação exerceu e exerce uma contribuição muito importante na construção de uma teoria e de uma prática consubstanciadas na decolonização do pensamento e das práticas do pensamento hegemônico praticado nos meios acadêmicos e em outros espaços da sociedade, transcendendo ao campo teológico e influenciando sobremaneira outros campos de conhecimentos, como por exemplo, a filosofia da libertação latino-americana – que foi principalmente idealizada por Enrique Dussel – e a educação popular de Paulo Freire. Enfim, a teologia da libertação propagou ideias contra-hegemônicas ao

pensamento autoritário e conservador ao fazer um caminho de diálogo entre o mundo das classes populares e o mundo da intelectualidade. A respeito da contribuição da teologia da libertação, pode-se dizer que

a teologia da libertação fez uma grande contribuição na crítica e produção de pensamento contrahegemônico na América Latina. Uma das coisas que a teologia da libertação conseguiu entender, muito antes que os marxistas, é o fato de que a cultura popular tem sua estrutura mítica e imaginária e é fundamental na produção de pensamento crítico. Se quiseres produzir um projeto político contra-hegemônico tens que abordar a cultura popular. No caso da América Latina a cultura popular é cristã, e no Oriente Médio é muçumana ou no Sudeste Asiático é budista ou taoísta. A pretensão marxista de conceber o tema da religião como um “ópio do povo” é uma visão que se acomoda perfeitamente com o projeto eurocêntrico, isto é, o secularismo. O secularismo no Ocidente há sido um projeto historicamente desenvolvido como parte de uma história de colonização dos povos. (GROSFÓGUEL, 2013, p.02).

Então, a teologia da libertação e a educação popular realizam um trabalho de promoção humana - nos ambientes político-pedagógicos das diversas instituições componentes das sociedades – com base na introdução das classes populares como protagonistas nesse trabalho, que se apoia fundamentalmente na elaboração de procedimentos embasados na participação ativa dos indivíduos com vistas à implantação de um processo de decolonização. Decolonização esta que decorre de uma tomada de posição apoiada em pedagogias organizadas como metodologias participativas em que os educandos são considerados e atuam também como educadores e estes, por sua vez, são vistos como educandos.

Como exemplo dessas pedagogias, podemos encontrá-las em diversas partes do mundo, tais como a pedagogia de John Dewey ¹⁶ nos Estados Unidos, a Pedagogia de Celestin Freinet ¹⁷ na França, as pedagogias de Lorenzo Milani ¹⁸ e de Mario Lodi ¹⁹ na Itália, a pedagogia de Juan

¹⁶ John Dewey: foi um filósofo pragmatista dos Estados Unidos. Ele é considerado um dos idealizadores do movimento da escola nova em defesa da democracia e a liberdade de pensamento como fatores indispensáveis para a maturação emocional e intelectual dos educandos. No Brasil inspirou grandes educadores, tais como: Paulo Freire e Anísio Teixeira.

¹⁷ Celestin Freinet: Foi um grande pedagogo anarquista francês, que se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que nas primeiras décadas do século XX, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo uma educação ativa em torno do aluno. O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da organização da rede de ensino como do aprendizado em si.

¹⁸ Lorenzo Milani: Foi um padre católico italiano. É considerado um dos maiores educadores populares da Europa, que utilizou metodologias participativas com base na participação e no diálogo nos processos de ensino e aprendizagem com os educandos com vistas à constituição de uma educação em favor dos oprimidos.

¹⁹ Mario Lodi: Pedagogo italiano, que se inspirou no ideário pedagógico de Freinet. Foi um grande expoente do movimento de cooperação na educação. com a introdução crítica na escola italiana das técnicas do pedagogo francês Freinet, nasceu uma nova abordagem pedagógica alternativa à escola de noções de transmissão: o texto livre, o cálculo vivo, as atividades expressivas (pintura, teatro, dança, etc...), investigação de campo, correspondência entre escolas, imprensa escolar, escrita individual de histórias e livros reais (redações livres).

Luis Segundo ²⁰no Uruguai, as pedagogias de Paulo Freire, Maurício Tragtemberg ²¹e de Anísio Teixeira ²²no Brasil, a pedagogia de Francisco Ferrer ²³na Espanha, a pedagogia de Emilia Ferreiro ²⁴na Argentina etc. Todas essas pedagogias, apesar de suas diferenças, têm como ponto em comum o exercício da radicalidade democrática na construção de processos de ensino e de aprendizagem.

Como decorrência dessa radicalidade, os educandos e os educadores são protagonistas na construção de conhecimentos outros - olvidados pelo canône da modernidade - , os quais agem no sentido de confrontar e, dessa feita, suplantam práticas e conhecimentos oriundos desse canône na aplicação de planejamento e execução de propostas no bojo da ontologia, da epistemologia e da política, que fazem irromper práticas e saberes que são e foram negados e , dessa feita, eclipsados por aquele canône. Em suma, pedagogias como algo que

irrompe transgredindo, perturbando, deslocando, invertendo conceitos e práticas herdadas, utilizamos essas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais para conhecer o que cremos que conhecemos em fazer possíveis diferentes conversações e solidariedades; como um projeto tanto epistêmico como ontológico amarrado a nosso modo de ser e, portanto, semelhante à formulação de Freire da pedagogia como metodologia indispensável. Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados que são produzidos no contexto das práticas de marginalização para que possamos desestabilizar as práticas existentes de conhecer e assim cruzar estas fronteiras fictícias de exclusão e marginalização. (ALEXANDER, 2005, p.7)

Em meio a esse leque de pedagogias já citadas anteriormente – as quais são vistas como

²⁰ Juan Luis Segundo: foi um teólogo uruguaio. É considerado um dos maiores expoentes da teologia da libertação na América Latina. Suas concepções teológicas se preocupavam com os problemas dos seres humanos de seu tempo, e especialmente com os problemas enfrentados pelos latinoamericanos. Acreditava que todo o saber sobre Deus estaria firmemente relacionado a busca pelo sentido da existência humana. Pretendia que o cristianismo deixasse de ser um instrumento ideológico a serviço da opressão e prestasse uma contribuição no campo ideológico e social aos processos de libertação.

²¹ Maurício Tragtemberg: foi um historiador, educador e ensaísta brasileiro. Foi um dos grandes expoentes da pedagogia libertária no Brasil. Podemos destacar as suas contribuições em três campos do conhecimento: a crítica da burocracia como instrumento de dominação dos seres humanos; a autogestão como saída para a construção de uma educação emancipatória e o estudo das teorias administrativas como resultado das formações sócio-econômicas ao longo da história.

²² Anísio Teixeira: foi um pedagogo brasileiro que difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Esse pedagogo defendia a universalização da escola pública gratuita e sem nenhum vínculo com a religião.

²³ Francisco Ferrer: Foi um grande pensador e anarquista catalão, que defendia que a escola fosse um lugar de total liberdade em que os conhecimentos científicos fossem comunicados de maneira igualitária a todas as classes sociais. Defendia também que o futuro dos seres humanos poderia ser construído pela escola, a qual desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Desenvolvimento este que pode ser alienante ou libertário a depender do tipo de escola a ser frequentada pelos educandos.

²⁴ Emilia Ferreiro: Pedagoga Argentina. É considerada uma das grandes expoentes da pedagogia construtivista, a qual teve notável influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

metodologias transgressoras – e, por isso mesmo, subvertem a ordem estabelecida pelo modelo pedagógico hegemônico da modernidade eurocêntrica, analisaremos os papéis desempenhados pela educação libertadora, na realidade latino-americana, como uma educação como prática da liberdade e, portanto decolonial, que se associa à Teologia e a Filosofia da Libertação, em movimentos múltiplos realizados pelos autores e autoras e o povo organizado em suas comunidades em um devir forjado na luta e na ampliação de espaços: de solidariedade, de democratização, de cuidado, responsabilidade e justiça social e cognitiva. para toda a comunidade da vida

Desse modo, na primeira seção desse capítulo, refletiremos sobre a importância e as contribuições da educação libertadora em relação com a teologia e a filosofia da libertação dos pontos de vistas: ontológico, ético, epistemológico, social, cultural, político e espiritual na constituição de alternativas de outros modos de viver e, como consequência desses modos, edificar um outro mundo possível através da contribuição da tradução intercultural das concepções das várias correntes de pensamento do campo educativo libertador.

Na seção seguinte, a seção segunda, desse capítulo, seguiremos o caminho empreendido por Paulo Freire na construção e na reconstrução das perspectivas da educação com viés libertador na América Latina, em particular, e no mundo de maneira geral, no que se refere à utilização de pedagogias sustentadas na solidariedade e na luta pela libertação dos que são colonizados (os oprimidos) pela sanha autoritária e violenta dos colonizadores (os opressores) com base em sua concepção decolonial.

Nesse caminho, utilizaremos o método dialético-hermenêutico para intentar compreender e interpretar eticamente, ontologicamente, epistemologicamente e politicamente – na e com a realidade sócio-cultural-histórica da América Latina e de outros continentes do mundo – as suas heranças nos mais diversos campos do conhecimento, especialmente no campo de uma pedagogia pensada e efetivada com os excluídos e marginalizados do sistema hegemônico dominante pela força dos colonialismos e das colonialidades provindas destes colonialismos, ou seja, como diz Freire(2005): uma pedagogia dos esfarrapados do mundo ou como diz Fanon (1967): uma pedagogia dos condenados da terra.

A seguir, na terceira seção desse capítulo, faremos uma compreensão e uma interpretação nos obras de Catherine Walsh sobre possíveis elementos presentes nos seus escritos e em suas falas que aparecem, de modo implícito e de modo explícito, e que, portanto, pode contribuir para constituição de uma teoria e uma prática decolonial, no campo da educação, a partir das convergências dessa autora com Paulo Freire.

3.1 A Educação Libertadora na América Latina

Situando historicamente a educação libertadora como um processo de inserção na vida dos seres humanos, na e com a realidade do continente da América Latina, verificamos que esse tipo de educação sofreu e sofre influências das diversas correntes de pensamento provenientes das ciências sociais e humanas, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Teologia, a Sociologia, a Economia etc. Dentre essas correntes, a Educação libertadora se originou das perspectivas críticas, sobretudo aquelas advindas do personalismo, do existencialismo, da fenomenologia, do marxismo, sobretudo de autores e autoras ligados ao cristianismo social, oriundos notadamente da Europa, em que podemos destacar: Lebre²⁵, Mounier²⁶, Buber²⁷, Gabriel Marcel²⁸, Levinas,²⁹ Henri Desrouche³⁰, Simone Weill ³¹dentre outros. Além desses autores citados, outros pensadores europeus, ligados à perspectiva crítica, como por exemplo, Marx, Gramsci, Hegel, tiveram importância fundamental na formulação dos princípios e das práticas da educação libertadora, assim como, outros pensadores de outros continentes, filiados à vertente pós-colonialista, como é o caso de Albert Memmi e Almirante Cabral nascidos na África, e de Franz Fanon originário da ilha de Martinica no Caribe.

No caso de autores latino-americanos, elencamos dentre outros, as presenças de José

²⁵ Lebre foi um intenso ativista em favor da renovação da Igreja católica e de seus princípios doutrinários. Em 1967, foi responsável pela elaboração da encíclica *Populorum Progressio*, derivada do Concílio Vaticano II. Lebre assumiu posições empiristas, racionalistas e pragmáticas. Seguindo alguns dos princípios comunitaristas, no início dos anos 1940 o padre Lebre, juntamente com outros líderes intelectuais da resistência francesa, criou o movimento Economia e Humanismo, que reuniu católicos e leigos da esquerda não comunista.

²⁶ Mounier foi um filósofo personalista francês, que fundou a revista *Esprit* em que desejava criar um espaço no qual as pessoas de diferentes perspectivas filosóficas, ideológicas e religiosas pudessem se apresentar e debater seus respectivos pontos de vista. Esse autor influenciou o pensamento de vários intelectuais da América Latina, tais como: Enrique Dussel, Paulo Freire, Frei Betto dentre outros.

²⁷ Buber foi um filósofo e teólogo judeu, nascido em Viena na Áustria, que se notabilizou por um pensamento e uma ação voltado para o exercício do princípio dialógico. Esse autor influenciou o pensamento de Paulo Freire, através de seus escritos, sobretudo da obra clássica *Eu-Tu*.

²⁸ Gabriel Marcel foi um filósofo existencialista cristão, nascido em Paris na França, que em sua perspectiva da ontologia concreta, o ser humano, a princípio, não é, nasce com a possibilidade de ser, e, enquanto existir, terá a tarefa de se tornar: edificar o ser que deseja ser.

²⁹ Levinas foi um filósofo lituano-francês, o qual foi estudioso da fenomenologia, e que desenvolveu um ideário oposto a filosofia da consciência ao trabalhar a alteridade absoluta como caminho a ser alcançado. Esse autor teve uma notável influência no pensamento e na prática do grande filósofo e teólogo da libertação Enrique Dussel.

³⁰ Henri Desrouche, que é francês, é conhecido como sociólogo das religiões, como estudioso do cooperativismo em seus diferentes aspectos econômicos, sociais, organizacionais e educacionais, e, também, como fundador de várias experiências em formação de adultos e em educação permanente, apoiados em métodos de biografia e de pesquisa-ação. Ver mais em: THIOLENT, Michel. A educação permanente em Henri Desrouche.

³¹ Simone Weill foi uma filósofa francesa, que se notabilizou por ser uma importante pensadora contemporânea do século XX, mas seu pensamento ainda é pouco conhecido na academia. Para essa autora, a realidade é a coordenação do tempo das leituras de cada homem com as leituras realizadas por outros homens.

Martí, procedente de Cuba, Simon Rodríguez, nascido na Venezuela, Enrique Dussel, originário da Argentina e do grande e maior educador do século XX, o brasileiro Paulo Freire, que contribuíram enormemente para a conceituação, a fundamentação e a prática do campo da educação libertadora, sendo Paulo Freire considerado como o expoente máximo na área relativa à esse campo de educação.

No caso particular de Enrique Dussel e Paulo Freire e demais pensadores da teologia da libertação e da educação libertadora, de modo geral, além de outras influências, tiveram a teoria da dependência - de Rui Mariany³², Theotonio dos Santos³³, Andreas Gunder Frank³⁴, Vânia Banbirra³⁵, dentre outros - como suporte para as análises a respeito da conjuntura social e histórica da realidade latino-americana, que conforme Valério (2012), essa teoria enfatiza que na

relação centro-periferia, teria nascido e se desenvolvido a América Latina, originária e constitutivamente dependente. O desenvolvimento do capitalismo fora desigual e combinado, e isto, se tornou elemento-chave na apreensão da realidade latinoamericana. De acordo com os teóricos da dependência, essas relações se estruturam num sistema de dominação externa, de país a país, mas com um corte transversal interno; ou seja, uma internalização da dependência no mercado interno. Para estes teóricos as antigas formas da presença imperialista por meio da economia de enclaves (centros mineradores e plantation) - simples prolongamentos das economias centrais mantêm ainda sua vigência, porém agora, numa forma moderna, privilegiando os setores mais dinâmicos da indústria nascente, vinculando-a cada vez mais estreitamente e em seu conjunto ao capitalismo internacional. (VALÉRIO, 2012, p. 148).

Situando temporalmente e espacialmente os processos de educação libertadora, no continente da América Latina, podemos dizer que esses processos estão ligados às teorias e práticas, que enfatizam a necessidade de educar as pessoas dos setores subalternizados do povo para que estas sejam protagonistas, no e com o mundo real, em torno da conscientização da realidade deste mundo e, a partir dessa conscientização, transformar esta realidade por meio de metodologias dialógicas e coletivas com vistas à emancipação social.

Dessa forma, em suma, podemos considerar que a educação libertadora, em nosso continente, a partir dos trabalhos precursores de Jose Martí, de Jose Carlos Mariatgui e Simon

³² Rui Mariany: foi um cientista social brasileiro. Conhecido internacionalmente como um dos fundadores da teoria da dependência. Embora extremamente conhecido nos países latino-americanos de língua espanhola sua obra é pouca conhecida no Brasil

³³ Theotonio dos Santos: foi um economista brasileiro. Está entre os formuladores da teoria da dependência e um dos principais expoentes da teoria do sistema-mundo.

³⁴ Andreas Gunder Frank: foi um economista e sociólogo alemão. É considerado um dos principais formuladores da teoria da dependência.

³⁵ Vânia Banbirra: foi uma cientista política, socióloga e economista brasileira. É considerada como uma das principais criadoras da teoria da dependência.

Rodriguez, pode ser denominada de educação popular. Nesta direção, pode-se dizer que:

A respeito desta época, é bastante comum entre os precursores da Educação Popular em nossa região, esteja Simón Rodríguez, o mentor de Simón Bolívar, de Caracas, que, como ele, vê a Educação popular como um esforço que deve estar destinado a toda a população e como um dever político do Estado como “um meio de transformação de um tipo de sociedade para criar outra”: a republicana, afirmando que ela seria fato de construção dessa nova realidade original na “América Espanhola” que não deverá buscar modelos na Europa, já que ela é original, como, “devem ser suas instituições e seu governo e originais os meios de fundar umas e outro [...] ou inventamos ou erramos. Por isso se propõe a ‘educação dos pobres, dos descamisados e dos índios... formá-los como cidadãos, proporcionando-lhes os instrumentos para ascender na escala social, alcançando lugares dirigentes. (JARA, 2020, p.67).

Todos esses autores precursores tinham como objetivo – em suas obras e em suas práticas – a conscientização dos setores populares, das sociedades de seus países, a respeito da opressão sofrida por esses setores e, dessa feita, lutar e, ao mesmo tempo, agir no sentido de promover uma cidadania ativa, bem como a igualdade e a justiça social.

A educação popular, ao longo do século XX e do século XXI, na América Latina, se desenvolveu com maior amplitude nos espaços pedagógicos não formais de ensino e aprendizagem junto às organizações sociais de trabalhadores urbanos, nos movimentos sociais de diversos segmentos da população, como, por exemplo, os movimentos dos sem terra, no Brasil, e os movimentos indígenas no Equador e na Bolívia, o movimento de educação de base ligado à igreja católica progressista brasileira vinculada à Teologia da Libertação, as associações comunitárias de bairros, os movimentos de alfabetização de adultos etc.

No caso particular do Brasil, esses movimentos foram de inegável amplitude pelo fato de que se estabeleceu em todas regiões do nosso país. Como um dos movimentos de destaque, podemos elencar o movimento de educação de base como uma iniciativa de cunho popular e libertador, que se caracterizou por uma pedagogia da participação popular. Segundo Favero, essa pedagogia era estruturada nestes pressupostos em que o MEB (movimento de educação de base):

- a)renovou todo um conteúdo e uma técnica de desenvolvimento e organização de comunidades, tradicionalmente um instrumento para melhorar o funcionamento do que existia ou para promover a adesão dos grupos populares às iniciativas geradas fora desses grupos e cujo controle normalmente a eles escapa. Partia da organização da comunidade, mas equacionava seu desenvolvimento como um estágio político de formação de liderança e de criação de estruturas intermediárias (escolas, clubes, comitês de vizinhança, sindicatos, cooperativas, comitês de ação política etc.)
- b)transformou um treinamento de relações interpessoais, essencialmente psicológico, desenvolvido no início de modo extremamente autoritário, num processo de formação de equipes, com explícita dimensão político-ideológica. Em particular, ao colocar a discussão da realidade no treinamento, deu a este uma perspectiva ideológica e transformou a descoberta do “eu individual” na produção de um “eu coletivo”, no grupo, que revelava seu compromisso na ação, na prática. Os encontros e as reuniões

nacionais, estaduais e locais, por sua vez, sempre preparados e iniciados por uma revisão dos trabalhos executados, eram assumidos como momentos de sistematização da ideologia do Movimento, a partir da discussão da realidade e da necessidade de transformá-la numa ação conjunta agentes-povo. (FÁVERO, p.264-265).

Nesses espaços, as inúmeras iniciativas - que tem a educação popular (educação libertadora) como um paradigma que guiam suas ações – são organizadas e efetivadas não apenas pelos preceitos desse tipo de educação, mas também por perspectivas comunitárias, tais como: a investigação ação participativa de Orlando Fals Borda na Colômbia na década de sessenta do século XX, a teologia da libertação em toda América Latina desenvolvida por Gustavo Gutierrez, Rubem Alves, Leonardo Boff, Hugo Asmann, Clodovis Boff, Enrique Dussel, Juan Luis Segundo, Hans Hinkleament dentre outros em fins da década de sessenta do século XX, o teatro do oprimido de Augusto Boal surgido no Brasil na década de setenta do século XX, a psicologia da libertação, idealizada por Martin Badaró, a qual surgiu por ocasião do fenômeno da guerra civil, em El Salvador, nos anos oitenta do século XX dentre outras, as quais interajam com a educação libertadora em um horizonte de comunicação em que há um entrelaçamento entre as contribuições dessas perspectivas com a educação libertadora em um clima de horizontalidade e mutualidade.

Desse modo, os princípios filosóficos e as metodologias que orientam todas estas perspectivas teóricas e práticas aludidas estão perpassadas por traços e peculiaridades comuns, as quais são marcadas pelas intencionalidades que buscam a conscientização com vistas à superação das opressões sofridas pelos oprimidos.

Essas opressões - que decorrem dos colonialismos e das colonialidades – são compreendidas por intermédio de um movimento fundado na ação-reflexão-ação, que segundo Freire (2005) se dá em uma proposição: “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” Enfim, os seres humanos são seres da práxis que se orienta pela denúncia em torno dos males e das violências provocadas por esses colonialismos e colonialidades, bem como pela assunção de um fazer pedagógico e político capaz de promover outros modos de viver e de construir os conhecimentos com base em uma práxis superadora da exclusão e da marginalização, a qual é forjada numa visão social e cognitiva com base na solidariedade, ou seja, uma práxis que orienta e conduz para um agir consignado em procedimentos que promovam a libertação de todos os seres humanos das mazelas decorrentes da colonização dos seus corpos e mentes.

Como decorrência da assunção dessa prática pela educação de caráter libertador e popular, verifica-se que este tipo de educação apresenta vinculação estreita com algumas categorias de análise e interpretação da realidade objetiva a que os seres humanos estão inseridos,

as quais são as seguintes: o diálogo intercultural crítico de saberes e de vivências sociais, o reconhecimento de todas as alteridades, a conscientização crítica da realidade sócio-cultural-histórica do mundo, a esperança em uma transformação social e cognitiva, o emprego de metodologias estruturadas e forjadas na comunhão entre ensinantes e aprendentes, a decolonização dos currículos dos espaços pedagógicos formais e não formais, a busca da transformação das situações de opressão para situações de libertação de todos os seres humanos, a criação e a recriação de outro mundo possível a partir das diversidades de experiências, sobretudo das experiências dos mundos das vidas dos grupos populares subalternizados.

Diante desta caracterização desses elementos intrínsecos ao paradigma da educação popular, o qual representa inúmeras experiências teóricas e práticas - que se desenvolveram historicamente em distintos espaços das nossas sociedades – abrigadas por forças e agremiações políticas, por intelectuais, por movimentos e organizações de base popular e por agentes populares que tinham e têm sempre em mente o horizonte utópico da transformação empreendida pelos setores populares, de si mesmos e, por conseguinte, dos oprimidos, cujo ponto de partida e de chegada é a libertação radical – assentada na decolonização – das iniquidades e desigualdades produzidas pelo sistema moderno colonial.

Cabe destacar que o conceito e as práticas de educação popular evoluíram historicamente a partir da reinvenção e da atualização dessas práticas pelos autores e autoras desse campo de educação, como foi o caso de Paulo Freire, que em suas primeiras produções acadêmicas dos anos sessenta do século XX tratava basicamente de questões ligadas à opressão social e econômica, a que eram submetidos os oprimidos, como questões fulcrais para o entendimento da realidade social da época com vistas à sua transformação social. Neste sentido, os temas ligados as pautas relacionadas ao gênero e a raça começam a serem refletidas e postas em prática pelo autor aludido a partir da publicação de livros produzidos por volta da década de noventa do século XX, como podemos citar como exemplos as obras *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação*, que trazem a temática da colonialidade de gênero e de raça. Desse modo, os temas ligados à raça e gênero são incorporados à classe social aos construtos da educação popular para compreender e analisar situações de opressão presentes no mundo e, ao mesmo tempo, apontar possíveis soluções para essas situações dentro de uma perspectiva da libertação, que procura abarcar um maior conjunto de categorias de análise social da complexidade da realidade do mundo.

Essa libertação, advogada pela educação popular (educação libertadora), parte da ideia de uma construção paradigmática que agrega vários movimentos e setores das sociedades humanas eclipsadas, pelo sistema da modernidade já mencionado, tanto da geopolítica do Norte

e do Sul do mundo, ao redor do diálogo intercultural crítico que associa teoria e prática que subverte a ordem preestabelecida por meio de atividades de ensino e de aprendizagem aportadas em modelos teórico-práticos, cujo fim preliminar seja a ascensão da vocação ontológica do ser mais, a qual deve ser buscada.

com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. Jaspers disse: “eu sou na medida em que os outros também são”. O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (FREIRE, 1979, p.28).

Enfim, a busca do ser mais pressupõe um proceder e um meditar acerca da construção de um mundo, que aflore o amor como um substantivo que deve ser praticado pelos indivíduos dentro de uma comunicação intersubjetiva sustentada em acordos construídos reciprocamente no interior da vida social, a qual se fundamenta na estreita relação dialógica e amorosa entre pessoa e comunidade. Nessa direção:

Só o amor é capaz de ligar, distinguindo-os, dois infinitos pessoais. O amor é a relação que cria a comunidade. Só ele evita o nivelar-se das pessoas no conformismo. O liame entre pessoa e comunidade é tão orgânico que tudo o que se diz da pessoa pode ser transposto e dito da comunidade. (SEVERINO, 1974, p.86)

Esse amor enfatizado na citação anterior se difere do amor romântico e, portanto, se encontra relacionado ao personalismo cristão de Mounier, que se engajou socialmente em favor da mudança social em torno da ideia de que os indivíduos devem tornar-se pessoas engajadas com toda a comunidade dentro de um horizonte da abertura ao outro e ao mundo.

Essa concepção de Mounier teve forte influência na elaboração do concílio vaticano II e, conseqüentemente, produziu na América Latina reverberações na formação política e social de muitos intelectuais e ativistas sociais. Um dos intelectuais ligados a esse cristianismo social de Mounier foi Paulo Freire, que se vinculou em seus escritos e em suas práticas com o personalismo comunitário que, em última, instância, propugnava o amor radical à vida como fundamento primeiro. A esse respeito, pode-se dizer que:

Paulo Freire conclui Pedagogia do Oprimido proclamando sua “fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar”. Neste horizonte, por ele vislumbrado a Ciência e a práxis humana atingem seus limites. O compromisso é meramente político é insuficiente. Cabe avançar no horizonte da transcendência e da fé. Sem a ética do amor e do perdão, a reconciliação e a solidariedade humana parecem quimera vã. É nestas perspectivas que transitou Mounier e transitam hoje Paul Ricoeur e Dalai Lama. (ANDREOLA, 2001, p.38)

Este horizonte, portanto, é e pode ser erigido por distintas teorias e movimentos que têm

a libertação de todos os seres humanos, cujo fim primeiro é a emersão da decolonização, que se dá pela rejeição dos três pilares que assentam o projeto moderno colonial: capitalismo, patriarcalismo, colonialismo e também pelo rechaço da depredação da natureza, bem como pelo anúncio e pelo exercício de experiências em que toda a comunidade da vida seja o centro (os seres humanos e os outros seres vivos).

Essa libertação ocorre a partir de movimentos decolonizadores, que tem a educação popular como uma das protagonistas desse movimento junto a outros processos e práticas libertárias, tais como as dinâmicas ligadas: à teologia da libertação, à economia solidária, à autogestão, à investigação ação participativa dentre outras. Todas essas práticas libertárias, então, são amparadas em um paradigma incluyente e humanista, que segundo Torres é um paradigma:

que se alimenta dos enfoques do ocidente e do oriente, do norte e do sul. Um paradigma para uma globalização humanizante... Um paradigma que em realidade são muitos paradigmas, unificados em torno aos mínimos éticos de justiça e legalidade (TORRES, 2000, p.15).

Assim sendo, ganha cada vez mais importância o paradigma da educação popular, criado e forjado no território da América Latina, para a construção de possibilidades e para a efetivação de projetos libertários de matiz decolonial - que adentram nos espaços das universidades, das escolas de ensino básico e em outros espaços pedagógicos não formais das sociedades do mundo -, cujo núcleo propulsor são as ideias provenientes desse paradigma que tem em Paulo Freire o seu pensador principal.

Paradoxalmente, apesar dos ataques desferidos recentemente por educadores e organizações de direita aqui no Brasil ao educador Paulo Freire, o paradigma referente a prática e a teoria atinentes à educação popular freireana, que é oriundo da América Latina, é cada vez mais impulsionado em nossas universidades. A título de exemplo, há um grande reconhecimento da educação popular por meio da divulgação e de estudos da vasta obra de um dos pioneiros e um dos grandes idealizadores desse paradigma desse tipo de educação (o pensador Paulo Freire), alcançando – desta feita - uma grande notoriedade e reconhecimento aqui em nossas universidades e em nossos centros educativos, bem como na academia e nas organizações sociais da Europa e de outros continentes.

Este pensador, em nossa visão, pode ser considerado como o principal idealizador da concepção teórico-prática no campo da educação popular por tudo que foi desenvolvido em sua reflexão e em sua ação a partir de uma tomada de posição profética da denúncia dos colonialismos(internos e externos) presentes na prática político-pedagógica e,

concomitantemente, no anúncio de um agir com um “pé” na academia e com um “pé” na realidade das organizações e movimentos da sociedade civil e das outras instituições sociais.

Dessa feita, esse pensador por ter atuado nas universidades e em projetos junto a setores populares, em sua prática pedagógica e política, assumiu – portanto – uma relevância notável por sua atitude decolonial na libertação das situações opressivas a que os setores subalternizados das sociedades foram submetidos ao longo da história.

Essa sua atitude é considerada decolonial, como havíamos mencionado anteriormente, pelo fato de que sua atuação não se localizar somente nas instituições oficiais de ensino, mas também por atuar em outros ambientes das sociedades junto aos indivíduos colonizados pelo sistema hegemônico colonial, através da condenação da cultura do silêncio e da invasão cultural impostas aos povos colonizados em todos os continentes do mundo em que esse pensador decolonial (Paulo Freire) teve uma atuação direta - na América Latina, sobretudo no Brasil e no Chile, nas universidades e em projetos comunitários realizados com educadores e com trabalhadores do campo e da cidade desses países, América do Norte (especialmente nos Estados Unidos), Europa: em organismo ecumênico das igrejas cristãs (Conselho Mundial das Igrejas) e na África, notadamente nos países de língua portuguesa, que estiveram sob o jugo colonial de Portugal (Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique) - e indiretamente em outros continentes pela divulgação e disseminação do seu legado teórico e prático. A respeito da notável importância desse pensador no campo da educação, de modo geral, e sobretudo na educação popular – de modo particular -, Magdenzo (2004) afirma que:

A Educação Popular de Paulo Freire é a contribuição mais significativa que a América Latina há realizado ao mundo da educação; podemos afirmar, e não quero desqualificar a ninguém, que é o único aporte real, revelador e original que há aportado à educação. (MAGDENZO, 2004, p.05).

Nesse sentido, pela importância da educação popular de Paulo Freire para a transformação social, cabe esclarecermos sobre os fundamentos e características do paradigma dessa área de educação, ao longo da história, desenvolvido na América Latina por intermédio dos pensamentos e estudos nessa área. Eis algumas definições desse campo de educação:

Entendemos por Educação Popular um processo coletivo mediante o qual os leitores populares chegam a se converter em sujeito histórico gestor e protagonista de um projeto libertador que encarne seus próprios interesses de classe. (PERES SON, MARIÑO E CENDALES, 1983).

A Educação Popular é uma prática social que se leva a cabo no mundo popular com a intencionalidade de apoiar a construção do movimento popular a partir das condições objetivas dos setores populares. (TORRES, 1986).

A Educação Popular é uma modalidade de educação que procura que os setores sociais tomem consciência da realidade e fomentem a organização e a participação popular. (GARCÍA-HUIDOBRO, 1988).

A Educação Popular se define como uma prática social que trabalha, principalmente, no âmbito do conhecimento, com intencionalidade, objetivos políticos, os quais são os de contribuir a uma sociedade nova que responda aos interesses e aspirações dos setores populares. (OSORIO, 1990).

A Educação Popular para Brandão (2006) “não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos” (p.41), tampouco uma “educação compensatória” (p.42). Ela “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.” (p.42). Também, é considerada como um “trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante” (p.44). Por isto o “lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular.” (BRANDÃO, 2006, p. 46).

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política. Pergunto, paulo: é por aí, então, que temos dito muitas vezes “a educação é uma prática política”? Prática Política, misturada à tarefa educativa, levando em conta que a sociedade se transforma passo a passo com propostas populares em educação? Vai por esse rumo? Certo, meu amigo, agora.. depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... compreendo o saber é sistematizado ao interior de um “saber fazer” próximo aos grupos populares. Então .. se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes.(FREIRE; NOGUEIRA, 1983, p.19-20).

Analisando essas diferentes definições de autores ligados aos países latino-americanos, de língua espanhola, e de autores do Brasil (Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Adriano Nogueira), verificamos que há um eixo estruturante da educação popular (educação libertadora) centrada em alguns pontos comuns, que essas definições mostram, os quais são destacados abaixo:

- a) a educação popular busca compreender e interpretar a realidade criticamente por meio de uma concepção decolonial que almeja superar os colonialismos internos (as colonialidades) e as colonialidades externas a que estão sujeitos os indivíduos colonizados pelo padrão hegemônico da modernidade eurocêntrica;
- b) a educação popular tem como propósito o apoio às classes populares para que estas se tornem sujeitos da história, através da ação-reflexão-ação no e com o mundo, bem como pela conscientização acerca dos problemas socioculturais a que se encontra a humanidade e do

diálogo de saberes;

c) a educação popular se opõe à educação colonial pelo fato de que propõe e pratica uma pedagogia de natureza solidária e emancipatória do ponto de vista social e cognitivo;

d) a educação popular apregoa a natureza do ato de ensinar e de aprender dentro de uma visão que considera que tanto a dimensão pedagógica como a dimensão política estão inbricadas nesse ato. Por outro lado, a educação popular apregoa que os atos políticos desempenhados por agentes de governos e demais instituições sociais são impregnados pela dimensão pedagógica;

e) a educação popular tem lugar nos movimentos e associações de cultura de base comunitária e popular;

f) a educação popular atua a partir do emprego de metodologias ativas e coletivas com base no diálogo, bem como no afã de gerar novas metodologias dialógicas;

g) a educação popular é uma educação que subverte a ordem do poder autoritário estabelecido pelos governos autoritários nos territórios das nações latinoamericanas;

h) a educação popular representa a diversidade de experiências sociais dos grupos marginalizados e excluídos pelo sistema dominante, como por exemplo, os quilombolas, os indígenas, os sem teto, os sem terra, as mulheres das classe populares, os operários, os camponeses etc.

Esses pontos comuns caracterizadores da educação popular, descritos por esses estudiosos, bem como pelos idealizadores da educação popular, como são os casos de Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire, evidenciam como esse tipo de educação se insere nos diálogos a respeito do entendimento do mundo, em determinado momento histórico, com outras vertentes de pensamentos que comungam também – a exemplo da educação popular – de um fazer pedagógico e político crítico, o qual se destaca pela decifração dos aspectos objetivos e subjetivos, que compõem o mundo real.

Esse fazer toma como pontos de partidas um questionamento uma acusação das violências de distintas gradações produzidas pela ordem injusta das lógicas: capitalística, patriarcalista, racista, sexista, cristianocêntrica, ecocida, educativo-bancária, que estão presentes hegemonicamente nos diferentes lugares de todas as geopolíticas - especialmente na geopolítica do Sul global -, que colonizam os currículos dos nossos espaços político-pedagógicos formais e não formais.

Nesse sentido, por meio dessa decifração desses aspectos objetivos e subjetivos, a educação popular, concomitante a essa decifração, comunica por meio do seu arcabouço teórico simultaneamente com um fazer político – pedagógico, o qual ajuda a construir práticas sociais e culturais baseadas em outros modos de atuar no campo da educação e em outros campos das

ciências sociais e humanas com base em lógicas de caráter decolonial, as quais são as seguintes: anticapitalista, antipatriarcalista, antirracista, antisexistista, não cristianocêntrica, antiecocida, educativo-dialógica.

A educação popular, a qual propõe essas múltiplas lógicas de matiz decolonial, parte de uma concepção que engloba uma diversidade de aspectos filosóficos, ontológicos, éticos e epistemológicos e, por isso mesmo, representa várias cosmovisões representativas de diversos segmentos subalternizados das nossas sociedades, como é o caso, das mulheres, dos negros e dos indígenas.

Assim sendo, corroboramos com Paulo Freire – que em citação anterior evidenciada nesta dissertação – diz que a educação popular por se ocupar com uma diversidade de temas, que marginalizam e excluem os grupos populares colonizados, trabalha em torno dos problemas relativos á complexidade da comunidade numa perspectiva transdisciplinar.

A educação popular, portanto, edifica e reedifica os conhecimentos num horizonte da pluralidade e da contribuição das diferentes áreas do conhecimento, já que os problemas que afetam a vida humana e a vida não humana não podem ser respondidos de forma disciplinar, pois – por exemplo – o tema do colonialismo não pode ser compreendido e interpretado apenas sob a ótica do campo da educação, mas também pelas áreas de: Antropologia, Sociologia, Filosofia, Economia, Psicologia, Ecologia, Linguagem e Teologia dentre outras.

Dessa forma, como mencionamos anteriormente, a educação popular desde os seus primórdios se desenvolveu a partir do diálogo com várias correntes de pensamento crítico. A título de exemplo, podemos citar a confluência dos trabalhos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, um dos livros fundantes da educação popular, com os trabalhos da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, com os trabalhos da Teologia da Libertação de Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Rubem Alves, Hugo Asmann, Franz Hinkelammert e a Sociologia da Libertação de Orlando Falls Borda.

Essas áreas e esses pensadores comungaram dessas ideias assentadas na ética da libertação. E, dessa feita, muitos deles participaram de encontros com o objetivo de estreitarem laços no sentido da construção de um mundo mais humano e solidário, ou seja, um mundo decolonial e, por conseguinte, um mundo que vai além do colonial.

Os autores da Filosofia e da Teologia da Libertação, na maioria das vezes, transitam pelo campo da educação libertadora (educação popular). Nessa direção, Preiswerk (1999, p.51) cita em seu livro, intitulado Educação Popular e Teologia da Libertação, em que ele transcreve uma passagem de um depoimento do grande pedagogo e um dos mais renomados idealizadores desse tipo de Educação (Paulo Freire), o qual se define como um cristão libertário e praticante.

Eis o depoimento de Paulo Freire:

Costumo dizer que, independente da posição cristã no qual tratei de sempre estar, Cristo será para como o é, um exemplo de pedagogo ... o que me fascina dos Evangelhos é a indivisibilidade entre seu conteúdo e o método com que Cristo os comunicava ... Verdade ele mesmo. Verdade que se fez carne, história viva, sua pedagogia era a do testemunho de uma presença que contradizia, que denunciava e anunciava. Verbo encarnado. Verdade ele mesmo, a palavra que d'ele emanava não podia ser uma palavra que, pronunciada, pudesse dizer que foi, senão uma palavra que sempre está sendo. Esta palavra jamais poderia senão fosse apreendida e não seria apreendida se não fosse encarnada por nós. Conheço os Evangelhos, bem ou na medida em que, bem ou mal, os vivo. Daí a arriscada aventura que é aprendê-los e ensiná-los, por seu ato indicotomizável; daí também o medo quase sempre incômodo que nos assalta ao escutar o chamado de Cristo para praticar sua mensagem...daí que falamos tanto de boa-nova, sem denunciar o contexto mau que obstaculiza a realização efetiva da boa-nova; daí que separamos Salvação e Libertação. (FREIRE apud PREISWERK, 1979, p.07).

Nesta citação, Freire revela a sua participação no catolicismo social por meio do testemunho libertador deixado por Cristo. Testemunho que se revela e que é seguido, pelo autor aludido, mediante uma atuação de corpo e alma na e com as comunidades dentro de um dever calcado na denúncia das injustiças associada ao anúncio de uma boa nova, a qual é efetivada pela presença de homens e mulheres libertados das opressões advindas do sistema colonial.

Em outra passagem, de de seus livros, Freire advoga a favor da Teologia da Libertação, no que diz respeito aos métodos empregados para compreender a realidade social pelos teólogos filiados a essa teologia, bem como acentua o papel relevante das práticas sociais libertadoras, advindas dessa teologia, na transformação política-pedagógica de uma situação de opressão para uma situação assentada na libertação de todos os seres humanos. A respeito da Teologia da Libertação e de seus teólogos, Freire afirma:

Estão no caminho certo os teólogos latino-americanos que, comprometendo-se historicamente, cada vez mais com os oprimidos, defendem hoje, uma teologia política da libertação e não uma teologia do “desenvolvimento” modernizante. Estes teólogos, sim, têm a possibilidade de começar a responder às inquietações duma geração que opta pela transformação revolucionária do seu mundo e não pela conciliação dos inconciliáveis. Eles sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social, proibida de dizer sua palavra, podem chegar a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que o seu futuro não é mera repetição reformada do seu presente. O seu futuro é a concretização da sua libertação, sem a qual não lhes possa ser. Só eles estão em condições de denunciar a “ordem” que os esmaga e, na ação de transformação desta “ordem”, anunciar um mundo novo que deve ser feito constantemente. (FREIRE, 1978, p. 20-21).

Na década de 60 do século XX, na América Latina, surgem esforços, movimentos e organizações sociais que questionam as condições de marginalização e segregação social a que são submetidas a população latinoamericana por meio de um discurso crítico oriundo de setores

ligados às concepções marxistas, personalistas, existencialistas, de maneira geral, e com forte vigor, de modo particular, dos autores dessas correntes ligados ao cristianismo libertador que influenciaram enormemente – com os seus escritos – com a formulação do concílio vaticano II. Dentre esses autores influenciadores, podemos citar os nomes de Lebreton e Mounier, dentre outros.

Lebreton e Mounier, ambos franceses, foram pensadores que participaram ativamente em favor de uma revolução personalista comunitária, caracterizada em síntese pelo humanismo cristão radical em diversos campos do conhecimento, tais como na: filosofia, na economia, na política, na educação, na sociologia dentre outros.

No seio desses movimentos e organizações sociais, podemos citar uma multiplicidade de autores que tiveram as suas teorias e práticas inibricadas em métodos que podíamos denominar como formas de atuação e de reflexão, que entrelaçavam e faziam dialogar várias áreas do conhecimento, como por exemplo, a educação popular com a teologia, filosofia e sociologia de naturezas libertadoras.

Dentre esses autores, podemos destacar como de notável importância para os processos de libertação dos oprimidos na América latina: Paulo Freire, no campo da educação libertadora, o peruano Gustavo Gutierrez, no campo da teologia da libertação, do Argentino Enrique Dussel, no campo da Filosofia e da Teologia da Libertação, o brasileiro Rubem Alves, no campo da Teologia da libertação e também da educação, e o colombiano Orlando Fallas Borda no campo da Sociologia da libertação, como parte – segundo Valério (2012) - de uma enorme bibliografia militante.

Todos esses autores citados eram vinculados ao cristianismo de libertação ³⁶e que, portanto, “bebiam” da fonte das mais variadas concepções e movimentos de esquerda principalmente do cristianismo social da Europa e que em nosso continente deram uma nova “roupagem” a esses movimentos, construindo uma linguagem e uma prática social renovadas e revolucionárias a favor “dos esfarrapados do mundo”, dos “demitidos da vida”, como Paulo Freire costumava denominar os oprimidos do mundo.

Essa linguagem e essa prática são consagradas por esses autores como um testemunho profético em favor da libertação de todas as pessoas, especialmente dos oprimidos, por intermédio de uma produção teórica que refletia o trabalho dos aludidos autores em torno de

³⁶ O Cristianismo da Libertação é um movimento crítico de base cristã que ainda não acabou, suas “sementes” nas lutas dos povos latino-americanos permanecem férteis e os desejos e as possibilidades de imaginação, de novos e outros mundos, seguem abertas e necessárias. Ver mais em LÖWY, Michael. O que é Cristianismo da Libertação: religião e política na América Latina, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

uma metodologia dialógica praticada com o povo, que se desenvolvia numa tríade de etapas: leitura crítica do contexto histórico-sócio-cultural da América Latina; compreensão e interpretação desse contexto a partir da denúncia de possíveis injustiças a que os seres humanos estavam submetidos; proposição de possíveis alternativas de superação dessas injustiças concomitante já com a realização de atividades educativas de ação sócio-cultural com base nessas proposições.

Segundo Scocuglia, Vanderlan, e Millan, no campo teológico relacionado a uma perspectiva de libertação há um forte componente educativo em que a educação libertadora semeia ideias e práticas para a Teologia da Libertação, assim como esta teologia é um fermento e contribui com os seus métodos e práticas com o aporte da educação popular, produzindo – assim - uma interlocução fecunda entre essas duas áreas de conhecimento com vistas à construção de um mundo fraterno e solidário.

Desta forma, pode-se considerar que, nos anos 60 do século XX, há a irrupção de movimentos pedagógico-teológicos e teológico-pedagógicos que proclamam e praticam ideias e projetos emancipatórios, cujas práticas refutam os colonialismos internos e externos e faz emergir com força, processos pedagógicos e teológicos de caráter político, que tem como fim primeiro à construção da igualdade social em meio a diversidade de instituições e atores sociais, que – na maioria das vezes são originários – de diferentes áreas do conhecimento humano e de distintas religiões do ramo do cristianismo. Falando a respeito do surgimento e advento da Teologia da Libertação e, portanto, da diversidade de atores e organismos ligados à essa corrente teológica e também educativa de caráter popular, Millan, Esclarece que:

O fenômeno da Teologia da Libertação não possui suas bases apenas na Igreja Católica, mas também em experiências protestantes a exemplo do Seminário Presbiteriano de Campinas. À frente desse projeto estava o missionário Norte-Americano Richard Shaull que considerava que o exercício teológico deveria ter sua inserção na realidade do povo. Na Colômbia, o sacerdote e sociólogo Camilo Torres, denunciava as alianças existentes entre as igrejas e as elites dominantes. Torres não sistematizou tudo o que pensava sobre Teologia, mas sua vida foi um importante testemunho de uma prática teo-pedagógica libertária. Em sua concepção um marco significativo para a irrupção da Teologia da Libertação é a conferência de Medellín que propunha uma série de ações para reforma e renovação das estruturas eclesiais e sociais. Eram elas: o acompanhamento e fortalecimento das CEB'S; a ênfase nas comissões de justiça e paz, o fortalecimento da ação pastoral em vista da ação social, uma educação libertadora; uma catequese renovada; a criação de conselhos pastorais nas paróquias e opções pelos pobres e o fomento pastoral de conjunto. (MÍLLAN, 2014, p.175).

Nesse sentido, a teologia da libertação pode e deve ser considerada como sinônimo de educação libertadora, pois propõe e realiza atividades que põe o compromisso com os desvalidos das sociedades dentro de um diálogo em que a força e o poder da comunidade são

eixos fundantes para um viver juntos em que o compartilhar dos bens finitos e infinitos sejam compartilhados e redistribuídos em função das necessidades mínimas e do atendimento de uma vida que se estabelece dentro destes princípios e métodos da educação popular, que segundo Torres são os seguintes:

Uma leitura crítica da ordem social vigente e um questionamento do papel integrador que há jogado à educação formal; Uma intencionalidade política emancipadora frente à ordem social imperante; O propósito de contribuir ao fortalecimento dos setores dominados como sujeitos históricos, capaz de protagonizar à mudança social; Uma convicção que a partir da educação é possível contribuir para o alcance dessa intencionalidade, atuando sobre a subjetividade popular; Um afã por gerar e empregar metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas.(TORRES, 2011, p.19).

Então, em suas distintas visões, a educação popular parte das indagações e das reflexões sobre as causas que levam à colonização de toda a comunidade da vida e dos diversos âmbitos sociais e culturais dos povos da geopolítica do Sul Global e, ao mesmo tempo, por intermédio do entendimento do porquê dessas causas emite propostas e efetiva práticas que contribui em comum com outras esferas da sociedade para a mudança social, a qual se dá pela contestação e, portanto, da substituição do fazer político-pedagógico bancário centrado na verticalidade por um fazer político-pedagógico forjado na horizontalidade.

Essas propostas, elencadas pelo ideário da educação da popular, têm uma clara intenção de indicar possíveis sendas para superação das situações opressivas ocasionadas pela hegemonia da lógica capitalista associada aos sistemas patriarcalistas e colonialistas. Essas sendas almejam e efetivam processos de emancipação social e cognitiva, os quais estão relacionados com projetos fundados na heterogeneidade de percepções.

Logo, essas sendas estão “embebidas” de uma utopia real com vistas à construção de um mundo diferente em que homens e mulheres atuam politicamente em torno de uma pedagogia de viés popular em que os setores menos favorecidos nas mais diferentes categorias, tais como: classe social, gênero, raça, idioma, religião etc, tenham vez e voz e que, por conseguinte, sejam protagonistas dos seus próprios destinos.

Nesse sentido, as práticas de educação popular estão condicionadas e relacionadas a um ensinar e um aprender entendidos como procedimentos feitos dentro de um horizonte a partir da realidade do povo, que vislumbra alcançar objetivos demarcados e direcionados a: uma intensa comunicação dos ativistas sociais com os grupos populares, que assegurem uma participação efetiva desses ativistas entre esses grupos, cuja finalidade seja a de chegar a um “endereço” dos setores populares.

Nessa “caminhada” de chegar a este “endereço” o fazer político pedagógico valora o diálogo de saberes como pressuposto básico para a efetivação de possibilidades voltadas para práticas educativas que reconheçam a multiplicidade de ideias como um dos fatores que possibilite a solução dos problemas a que os seres humanos são desafiados no seu dever.

Esta solução nasce da construção de conhecimentos, na perspectiva da educação popular, por meio: da inclusão da dimensão da emoção em comunicação com a razão; da relação do diálogo entre a teoria e a prática; a intercomunicação a partir dos saberes dos educandos; do diálogo entre subjetividade e objetividade; do comunitário em que o educador é também educando, assim como o educando também é educador; da pesquisa participativa em que o pesquisador é o pesquisando, assim como o pesquisando também é o pesquisador.

Em síntese, a educação popular busca e pratica ações baseadas em uma cultura da participação efetiva com vistas ao bem comum de todos os ensinantes e aprendentes da prática sócio-cultural de ensino e aprendizagem, que contrapõe com veemência os métodos da educação transmissivista praticada na grande maioria dos lugares pedagógicos das instituições educacionais de ensino e de aprendizagem (escolas de níveis básicos, técnicos e profissionais e universidades), bem como de outros ambientes pedagógicos não formais das sociedades.

Esta educação transmissivista, que vai na contramão da educação popular, portanto, é embasada numa teoria e numa prática que refuta: o diálogo, a criticidade, a comunhão entre educadores e educandos, a intertroca de saberes, os processos de ensino e aprendizagem fundados em relações horizontais. Nesta direção, afirma-se que essa educação transmissivista, que é obviamente de natureza antipopular, possui as seguintes características:

É elitista e discriminatória; é autoritária, verticalista e repressiva; é individualista e competitiva; é memorística e repetitiva; é positivista e acrítica; separa o trabalho intelectual do trabalho material. (PERESON, CENDALES E MARINO, 1983).

De uma maneira concisa, podemos dizer que a educação popular se constitui por processos metodológicos com base no congraçamento de educandos e educadores, os quais procura enfatizar e aprofundar um agir decolonial em que o objetivo primeiro é desvelar e rechaçar as inúmeras formas de colonialismos e colonialidades a que os setores populares sofreram e sofrem no decorrer da história e, ao mesmo tempo, através desse desvelamento e desse rechaço promover e implementar junto aos setores populares práticas emancipatórias e libertadoras que garantam um viver consubstanciado na igualdade de todos os seres com base no reconhecimento de todas as subjetividades.

Portanto, a educação popular é teoria e também movimento que vem da base das classes

subalternas e dos países considerados periféricos pelos países do centro do sistema dominante e que impulsiona uma energia vigorosa, que é originada de um sem número de experimentos e de coletividades que emergem da resistência ao domínio do neoliberalismo dominante e, simultaneamente, da (re)existência em sondar e, assim sendo, caminhar em direção à alternativas outras de viver em função do sentido do comum. Nessa perspectiva, Brandão enuncia que:

“Aqui no Sul do mundo”, de “baixo para cima” e da periferia ao centro. Semeamos uma primavera de flores e frutos de insurgência, de emancipação, de descolonização, de contrahegemonia. Enfim, um emaranhado de frentes buscando liberdade entre pessoas iguais socialmente, em meio as suas diferenças étnicas, culturais e de outras vocações humanas. Eram tempos que Paulo Freire, antes, durante e depois de seu exílio, nos animava a aprender “sulear” na busca de rumos e caminhos, em lugar do que seguíssemos “norteando”. (BRANDÃO, 2020, p.12).

Essa “semeadura” de ideias expressadas por dois tipos de linguagem: escrita e oral, as quais revelam novas aprendizagens advindas de subjetividades que rompem com epistemologias coloniais mediante a atos de desaprendizagens de conhecimentos “nascidos” dessas epistemologias e pela conversação entre as pessoas que vivem subalternizadas no decorrer da história da educação popular na América Latina.

Esta história revela um percurso não linear e complexo em que o pensamento e a ação da educação popular refletem momentos distintos da resistência e das lutas, bem como da formulação de propósitos com base nessa trajetória de resistência e de lutas das forças dos movimentos e organizações sociais de base e também dos ativistas, intelectuais e dos governos populares comprometidos com todos os sistemas vivos.

Para Torres (2011), na América Latina, a história da educação popular é dividida didaticamente em quatro períodos: um período que prenuncia e três períodos de maior importância e, por isso mesmo, de teorizações e de atividades de intensa criatividade e da profusão de associações e de grupos que se dedicam e se dedicaram à organização e ao funcionamento da multiplicidade de concepções - no interior dos espaços territoriais (o local, o nacional e o transnacional) -, que em diálogo criam e recriam sendas que tenham como sustentáculo uma convivência humana em torno da redistribuição equitativa dos bens indispensáveis ao usufruto de uma vida humana digna, do ponto de vista social, econômico, cultural e também ambiental, o qual deve se revelar pelo cuidado e pela parcimônia dos seres humanos em se relacionar com os elementos bióticos (não humanos) e abióticos do planeta Terra no sentido da preservação da vida no presente e no futuro.

A respeito desta questão da preservação da vida, corroboramos com a ideia de Boff. Ele afirma que:

Hoje, em face da crise ecológica mundial, a grande pergunta é: como devemos viver? Como nos relacionar com a Terra para preservá-la, não a ameaçar e garantir a nossa própria vida e a vida e a existência de todos os demais seres vivos que vivem na terra? A resposta só pode ser: vive de tal maneira que não destrua as condições de vida dos que vivem no presente e dos que vão viver no futuro. Ou positivamente: vive no respeito e na solidariedade para com todos os companheiros de vida de aventura terrena (humanos e não humanos) e cuida para que todos possam existir e viver, já que todo universo se fez cúmplice para que eles existissem e vivessem e chegassem até o presente. (BOFF, 2009, p.63).

Retomando a questão do ordenamento histórico da educação, segundo uma divisão de períodos determinados. Jara (2020), de modo distinto de Torres (2011), delimita e classifica em seis fases da educação popular ao longo de sua história em terras latino-americanas. Eis as fases:

- 1) Antecedentes (século XIX e primeira metade do século XX);
- 2) Primeiro período: da Revolução Cubana ao Governo da Unidade Popular no Chile ao triunfo da Insurreição Popular Sandinista;
- 3) Segundo período: do Governo da Unidade Popular no Chile ao triunfo da Insurreição Popular Sandinista (1970 -1979);
- 4) Terceiro período: do triunfo da Insurreição Popular Sandinista ao levante indígena zapatista (1979-1994);
- 5) Quarto período: do levante indígena zapatista ao I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (1994-2001);
- 6) Quinto período: do I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre ao XIII Fórum Social Mundial, em Salvador, Bahia (2001-2018).

Nos seus primórdios, a Educação Popular passou por várias transformações nas suas formas de se expressar teoricamente, bem como de atuar na prática sociocultural. Logo, apesar de encontrarmos muitos eventos e movimentos que, no presente cenário contemporâneo, poderíamos nomearmos como fenômenos associados à educação popular, a utilização do verbete educação popular começou a aparecer, nos países latinoamericanos, logo a posteriori da declaração da independência política desses países, como um projeto de educação que pudesse representar os anseios próprios das repúblicas nascentes, que tentavam se dissociarem da educação colonial prescrita pelas nações metropolitanas a esses países da América Latina.

Nessa direção, pode-se dizer que:

Nesse sentido, é muito ilustrativa e provocadora a antologia organizada por Danilo Streck sobre as fontes de uma “Pedagogia Latinoamericana” que recolhesse sobre esse período artigos analíticos e textos originais de Simon Rodríguez e Andrés Bello, da Venezuela; Nísia Floresta e Maria Lacerda de Moura, do Brasil; Domingo Faustino Sarmiento, da Argentina; José Pedro Varela, do Uruguai; José Martí, de Cuba; Ruben Dario, da Nicarágua; Gabriela Mistral, do Chile; José Vasconcelos, do México entre outros. (JARA, 2020, p. 66-67).

Desse universo de autores citados, podemos aludir Simon Rodríguez e José Martí como pensadores que propuseram uma educação popular voltada para a elaboração de alternativas com vistas à emancipação social do povo latinoamericano, a qual se funda na libertação da opressão a que esse povo era e continua a ser submetido.

Por outro lado, os outros autores mencionados podem ser considerados como ideólogos que elaboraram os pressupostos de uma educação popular, que diferem dos pensamentos libertários de Simon Rodríguez e José Martí, assentados em bases liberais e, dessa feita, voltados para a elaboração de iniciativas que visassem o atendimento de toda a população latinoamericana por meio da implantação de um sistema público de educação pública, o qual apenas tinha um caráter de proporcionar uma educação nos moldes tradicionais para todos os indivíduos e, conseqüentemente, não tinha uma preocupação de proporcionar um ensino e uma aprendizagem dirigidos a uma intencionalidade que tivesse como objetivo primordial a transformação radical das estruturas conservadoras das nossas sociedades latinoamericanas. Nessa direção, Jara (2020) esclarece que a educação popular – nesse período citado – preconizada é aquela que:

A escolarização se tornou o meio privilegiado como que se educaria o “povo” como destinatário. Consolida-se, assim, o que Adriana Puiggrós (1994) denomina “Sistema de Instrução Pública Centralizada Estatal. (JARA, 2020, p. 68-69).

Em suma, essa quadra histórica reverberou o surgimento de uma educação popular predominantemente vinculada à tentativa da universalização do ensino público estatal para o povo, especialmente para as classes mais desfavorecidas socialmente e economicamente da população da América Latina.

Já no início do século XX, neste continente, surgem amplos movimentos em prol de uma educação popular libertária. Assim sendo, irrompe uma visão de educação popular - que difere daquela pensada e praticada no século XX – através da expressão e da representação ativa na vida social de movimentos e organizações sociais libertários - que se faziam presentes no continente a que nos referimos -, os quais propugnavam a participação do povo, sobretudo das camadas excluídas desse povo, como um elemento substancial para a transformação da realidade e, portanto, para a consecução da justiça social.

Esses movimentos e essas organizações propuseram e praticaram iniciativas educativas, que possibilitaram uma vida digna. Vida digna esta que foi possibilitada a partir da prática de processos político-pedagógicos ensejados em construtos socioculturais, que foram e são produtos da convivência e das relações sociais entre os indivíduos adstritos as hostes operárias

e as hostes de outros setores populares, as quais se organizavam ao redor da criação e da recriação de proposições de ensino e de aprendizagem valorizadoras de experiências ligadas à cultura popular.

Associados a esses movimentos, também – nessa época – ocorreu o surgimento de agremiações partidárias de tendências socialistas e tendências comunistas, bem como reivindicação de trabalhadores e, conseqüentemente, experiências que nasceram pela inspiração dessas reivindicações, as quais tiveram influências da educação de conotação social oriunda do movimento do operariado europeu.

Em consonância com essas reivindicações dos trabalhadores, também irromperam movimentos de crítica ao conservadorismo das universidades ocidentalizadas da América Latina, dominadas pelo colonialismo. Em relação a esses movimentos reivindicatórios de estudantes e trabalhadores, pode-se dizer que:

Essas formas de autoeducação dos trabalhadores iriam logo confluindo com os movimentos de crítica ao elitismo das universidades, que promoveram ações de “extensão universitária”, surgidos das mobilizações, rebeldias e encontros estudantis em países como Argentina, Chile, Peru, Cuba, Guatemala, México, Colômbia e outros no século XX. (JARA, 2020, p.70).

Com relação às universidades latinoamericanas, uma reforma que ocorreu na Argentina – em 1918 – teve grande influência e repercussão para o desenvolvimento dos preceitos críticos no interior das comunidades de ensinantes e aprendentes dessas universidades. Essa reforma foi fruto das revoltas estudantis, que culminaram com o rompimento das crenças estruturantes das universidades, fundadas numa vertente epistemológica e política autoritária. A respeito dessa reforma universitária, pode-se afirmar que:

Aquela revolta estudantil inspirou todo um movimento de transformação das estruturas e do conceito mesmo de universidade na América Latina e no mundo, até então controlados pelas oligarquias e pelo clero. O movimento estudantil da época, cansado de ver como sua casa de estudos era dominada pelo dogmatismo religioso e por uma hierarquia autoritária e excludente, lutou por uma maior participação na tomada de decisões, no melhoramento acadêmico, na liberdade de cátedra e no respeito à diversidade de credos, pensamentos e tendências científicas e filosóficas. Há cem anos, as e os estudantes, que hoje nos empenhamos em recordar, marcaram o caminho da liberdade e do sonho. (JARA, 2020, p.70).

No interior dos movimentos estudantis, dessa época, e na esteira desses movimentos, aconteceram ações no sentido de promover uma extensão universitária capaz de interligar os propósitos das universidades num horizonte de decolonização das práticas acadêmicas com vistas à ascensão de uma educação forjada em pautas possibilitadoras da inclusão dos indivíduos pertencentes às classes populares, ou seja, de uma educação contrahegemônica e de

viés popular, que a partir da resistência ao colonialismo vigente naquele momento, comunica e atua numa perspectiva da autogestão e do diálogo crítico entre os seres humanos, cujo fim é a transformação do ensino e da aprendizagem, de matiz colonial, das referidas universidades para um ensino e uma aprendizagem com vistas à emergência de uma universidade estritamente popular.

Nesse ambiente de resistência e de anúncio de uma nova universidade, que era permeado por atitudes críticas e anticoloniais, surge uma experiência de grande destaque com relação à edificação de uma universidade envolta num horizonte engendrado numa cultura e numa educação popular. A respeito dessa experiência, pode-se dizer que:

Nesse contexto rebelde e com o surgimento de movimentos socialistas e anti-imperialistas se funda, por exemplo, em 1923, no Peru, uma das experiências mais destacadas a "Universidad Popular González Prada", iniciativa de Víctor Raúl Haya de La Torre, iniciando-se como vínculo formativo de estudantes e professores universitários com a população operária têxtil do distrito de Vitarte, próximo a Lima. (JARA, 2020, p.71).

Nesse lugar, houve uma participação efetiva dos docentes e dos trabalhadores em torno da consignação de uma experiência educativa e formativa, que se constituiu em atividades interdisciplinares que envolviam questões pertinentes à vida como um todo. Nesse sentido, as aulas eram proferidas num clima convivial entre educandos e educadores em que estes atuavam com base em um devir calcado em valores, tais como: a liberdade, a gratuidade e a mutualidade. Desse modo, essa participação ocorria de acordo com o relato a seguir:

Em Vitarte a população operária a cada dia se entusiasmava mais e mais com a obra que a universidade popular realizava. Três noites em Lima e três em Vitarte havia aulas sobre matéria várias [...] arte, história, economia, ciências, questões operárias e revolucionárias [...] A participação era livre, ainda que existisse um registro em que os operários se inscreviam. O ensino era gratuito. Nem os alunos pagavam, nem os professores recebiam pagamento [...] todos os professores reunidos formavam a junta de professores, que estava integrada ademais pelos representantes dos alunos que deviam ser operários. (KOSTER, 1994, p. 36-37).

Essas ideias, que eclodiram em Vitarte, no Peru, se espalharam por todos os países da América Latina, ganhando configurações semelhantes a essas ideias e, ao mesmo tempo, acrescentando novos elementos inerentes aos contextos socioculturais da história desses países. Essas ideias foram postas em prática e representaram e ainda representam as mobilizações com vistas à efetivação de uma política e de uma pedagogia, que em diálogo, fortaleceram e ampliaram a conscientização das classes subalternas e dos intelectuais comprometidos com essas classes e, a partir dessa conscientização, partiram para ações deliberadas e sistêmicas forjadas em processos gestionários de cultura e de educação, cujo fim primeiro é a elevação do

indivíduo como um ser dialógico e comprometido com a coletividade no sentido da promoção da emancipação e da justiça social.

Nessa direção, irrompe efetivamente uma educação popular de substrado libertador. Educação esta relacionada com uma educação pública de cunho progressista, mas também uma educação vinculada a processos pedagógicos não formais, que ocorrem fora dos espaços institucionais das escolas, na formação pedagógica e política com vistas à conscientização e a organização dos operários, camponeses, indígenas dentre outros grupos populares inerente às opressões a que esses grupos são submetidos, assim como a aplicação de experiências culturais e populares, na prática social e cultural, com base em um agir na, com e para a libertação.

Enfim, uma educação que rompe com os mandamentos capitalistas do lucro, da competitividade e do egoísmo e que, simultaneamente, propõe e pratica ações socioculturais para o diálogo dos saberes populares e científicos com o objetivo da edificação e da reedificação de caminhos novos, que se funda na capacidade de respeitar a diversidade cultural e favorecer os atos de reciprocidade entre os seres humanos.

Desse modo, na América Latina, surgem experiências formativas com base nas diretrizes da agenda propagada pela educação popular, sobretudo no interior de sindicatos e confederações de trabalhadores. A título de exemplo, podemos destacar um caso emblemático e notável de enorme pujança da educação popular, que se deu no Peru por meio da liderança do intelectual Jose Carlos Mariategui.

Este intelectual, em seus escritos e em suas atividades práticas, agiu no sentido de transformar uma educação burguesa e conservadora, que era praticada naquela ocasião no Peru, para uma educação popular ancorada em narrativas e práticas revolucionárias, a exemplo, do que era realizado na Universidade Popular Gonzalo Prada.

Na Bolívia, também surgiu uma inovação pedagógica, no ano de 1931, que proporcionava processos educativos dirigidos a suprir os desejos e as aspirações das populações indígenas relativas às questões sociais e culturais: a escola Ayhu Warisatta. (JARA, 2020).

Essa escola propunha e praticava uma educação libertadora, cujas ações estavam abarcadas no enraizamento dos valores culturais comunitários indígenas e também na consecução da autogestão dos currículos e das finanças do sistema educativo inerente às comunidades das cidades, o qual era administrado sob a ótica dos paradigmas indígenas da comunhão entre todas as pessoas dessas comunidades. Enfim, uma escola organizada sob a égide de um quefazer educativo marcado pela virtude de:

Saindo de si mesma para fazer gravitar sua ação nos planos vivos de economia do lar,

da arte, da política do índio, cumprindo uma missão social que toda escola moderna deve possuir, já que educar não é ensinar, mas despertar, suscitar, alentar, impulsionar [...] [com] todos os elementos necessários para que sua ação signifique um novo episódio da vida indígena: corpo médico escolar com atribuições para organizar campanhas para a assepsia, a boa alimentação, qualitativa e integral, limpeza, salubridade; campos de experimentação pecuária e agrícola [...] se denominarão “Escolas de Esforço”; nossa pedagogia será uma pedagogia pautada no trabalho e no propósito de fazer de cada obstáculo um objetivo de triunfo. Esforço nas aulas, nas oficinas, nos campos de cultivo, esforço na vida doméstica, voltaremos a repetir, no ideal de superação progressiva e constante [...] as crianças devem aprender conhecimentos e explicar-se o fenômeno da vida através de um ensino em que sua própria iniciativa e seu próprio esforço intervenham de maneira principal. (PÉREZ, 1992, p.168-171).

Até os dias de hoje, a escola de Ayhu Warisatta – mesmo tendo as suas atividades findadas nos anos quarenta do século XX - ainda reverbera os seus ideais na Bolívia como em outros países latinoamericanos, através de concepções, conceitos e labores pedagógicos e políticos ao redor da constituição de mundos plurais sustentados e fortalecidos na presença do comunitário em todos os espaços da vida.

Jara (2020) acentua que particularmente em três países latino-americanos, Brasil, Argentina e México, nesse período, foram governados por governos populistas - como foram os casos: de Getúlio Vargas no Brasil e Perón na Argentina -, os quais se notabilizaram pelo desenvolvimento de políticas que proporcionaram o acesso das classes populares à educação pública, diminuindo, assim, a marginalização e a exclusão social. Por outro lado, essas políticas - apesar de expandirem o acesso à educação aos grupos subalternizados – não implementaram uma educação popular – como a que concebemos atualmente – de conscientizar esses grupos para atuar criticamente na e com a realidade e, portanto, ajudar na mudança da realidade social.

Desses governos populistas, o governo de Cardenas – no México – destoou dos outros governos citados com relação à implementação de políticas públicas destinados ao setor educativo. Nesse sentido, Cardenas e sua equipe desenvolveram uma política educativa que: “foi o maior aprofundamento alcançado por esse tipo de políticas ao vincular-se com uma Educação Popular em sua intenção democrática, participativa e antiimperialista. (PUIGRÓS, 1983, p.14).

À maneira de síntese, conclui-se que esse período se caracterizou – por um lado – com o advento das nossas repúblicas independentes politicamente, que expandiam programas educacionais centrados em objetivos voltados para o atendimento de toda a população a partir de uma educação que era, na maioria dos países, de conotação liberal e burguesa e, dessa feita, acrítica e colonial e que se afirmava como “popular” e, de modo inverso, a esse modelo de educação promovido pelos órgãos governamentais, eclodiram várias iniciativas ligadas aos setores subalternizados da população, de camadas médias da população e de intelectuais que

propunham um ensino e uma aprendizagem baseados em propósitos libertários e críticos e, em vista disso, de matiz decolonial. Passaremos, à maneira de síntese, alguns comentários e reflexões sobre os períodos históricos posteriores mencionados anteriormente, que se desenvolveu a educação popular.

No período descrito por este autor, cronologicamente, podemos demarcar esse período que vai da revolução cubana até o ano de 1970. Essa revolução proporcionou uma transformação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade baseada em uma pauta socialista e anticolonial e que, em vista disso, repudiava e erradicava o projeto colonialista e capitalista, que até então era praticado em Cuba.

No campo educacional, foi implementada uma intensa mobilização em torno de projetos educacionais, que possibilitassem o acesso universalizante e de graça aos educandos a todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior).

Esses projetos eram de natureza anticolonial, já que tinham como fundamento a busca e a efetivação da autodeterminação do povo cubano - com base no seu enraizamento e na valorização da sua cultura e de uma política de erradicação da desigualdade social e, como consequência disso, produzir a justiça e emancipação social. Tendo como exemplo desta mobilização em torno da busca da justiça e da igualdade social, pode-se elencar o sucesso da intensa campanha de alfabetização realizada em Cuba com base em fundamentos de uma educação popular. Sobre esse projeto de alfabetização, pode-se afirmar que:

A campanha, com algumas atividades antecedentes no ano de 1960, se inicia em primeiro de janeiro de 1961 e é concluída em 22 de dezembro desse mesmo ano, quando se proclama “Cuba Território, Livre do Analfabetismo”. Haviam sido alfabetizadas 707 mil pessoas, reduzindo o índice de analfabetismo em 3,9% de sua população total, colocando Cuba entre as nações de mais baixo índice de analfabetismo no mundo. (JARA, 2020, p.79).

Essa perspectiva educacional implementada em Cuba, que teve um dos seus marcos de sucesso essa campanha massiva de alfabetização da população, teve forte centralização do aparato estatal, de viés socialista de inspiração pedagógica e política marxista, que foi transplantada do modelo educacional praticado na então União Soviética, o qual teve sucesso com relação à superação do analfabetismo. Porém este modelo, devido ao seu centralismo, não seguia e não se assemelhava ao modelo de educação popular implantado, aqui no Brasil, pelo grande ícone desse tipo de educação: o educador Paulo Freire.

Paulo Freire, ao contrário do modelo de educação centralizada praticada naquela ocasião em Cuba e na União Soviética, teorizou e praticou um tipo de pedagogia libertadora e de base popular, que em essência se assentava em relações críticas sustentadas na horizontalidade, na

liberdade e na intensa participação, ou seja, era uma pedagogia ensejada nos parâmetros decoloniais amparados em práticas de intenso diálogo e da prática da autonomia pelos educandos e educadores na construção dos conhecimentos.

Para Torres (2011, p. 32), em resumo, o vasto pensamento de Paulo Freire pode ser delineado em quatro dimensões: educar é conhecer criticamente a realidade; educar é se comprometer com a utopia de transformar a realidade. Educar é formar sujeitos de dita mudança; educar é diálogo.

Assim sendo, o conhecer crítico da realidade é feito articulando teoria e prática dentro de uma conversação entre educandos e educadores em um horizonte em que os conhecimentos são criados e recriados em que envolvem o desejo, a conscientização dos avanços e das dificuldades na construção destes conhecimentos, a emoção, a razão e a intencionalidade.

Esse horizonte é concebido e efetivado dentro de um quefazer comunitário em que as práticas político-pedagógicas são realizadas numa intensa troca de experiências horizontais entre ensinantes e aprendentes em que os estudantes ensinam aos professores e também aprendem com estes. Por outro lado, também os professores ensinam aos estudantes, bem como aprendem com estes. Enfim, a criação e a recriação dos conhecimentos se dão pela reciprocidade entre os sujeitos do ensinar e do aprender, os quais são considerados inacabados e inonclusos e, em vista disso, sempre abertos a se aperfeiçoar e rever conceitos. Desse modo, não há verdades e conhecimentos acabados na prática educativa, a qual – por isso mesmo – deve ser articulada por intermédio de uma pedagogia da pergunta em que a problematização crítica é um elemento indispensável, quando são dialogados os temas relativos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, na concepção freireana do ensinar e do aprender, a educação sempre tem um caráter político. A educação jamais é neutra, a qual sempre pode estar a favor de um modelo de sociedade baseado na opressão e, em vista disso, na colonização de uma grande parcela da humanidade ou, de maneira contrária, pode estar a favor de um modelo de sociedade centrado em alternativas forjadas na libertação dos seres humanos das “garras” do sistema colonial e capitalista segregador.

Logo, pela mencionada concepção, a educação pode ser progressista ou retrógrada. A primeira veicula os conteúdos por meio de uma prática de ensino e de aprendizagem balizada em uma linguagem e uma ação desveladoras de situações políticas, que impedem que todos os seres humanos tenham acesso à oportunidades sociais e culturais includentes e igualitárias. Nesse tipo de educação, os educandos são incentivados a participar ativamente com o educador, que é progressista, com o intuito de colaborar na reinvenção de possibilidades e caminhos que

levem à mudança social em favor da emergência de um mundo justo e plural.

Já a educação retrógrada, os conteúdos são ensinados de maneira amorfa, isto é, sem qualquer vinculação com a realidade dos educandos. Nesse tipo de educação, o educador – que é autoritário – procura “amaciar” e esconder as situações injustas que ocorrem no mundo da vida das pessoas e das instituições das sociedades.

Assim sendo, dependendo da característica do tipo de educação, podemos ajudar - através desta - na mudança da realidade social no sentido da construção de um mundo mais justo ou injusto. Na opção preconizada por Freire de educação, a progressista, a qual corroboramos, é possível colaborar com outros setores da sociedade, a política, a economia, a cultura dentre outros, para a edificação de um mundo de equidade.

Para tanto, este mundo é construído por um trabalho em que os educadores e educadoras enxergam as suas caminhadas e as caminhadas dos educandos e das educandas, que são históricas, dentro de uma dinâmica que vislumbra o futuro como um tempo aberto e susceptível às possibilidades transformadoras do tempo presente, que acontece a partir da indignação frente às injustiças, às discriminações e as opressões de todos os tipos, bem como por meio de ações concretas em favor da superação de qualquer forma violenta que diminua o ser humano como pessoa autônoma e livre.

Essas ações ocorrem num quefazer político e pedagógico de desvelamento das situações limite na e com a realidade social, assim como pela produção do inédito viável, que se dá pela luta e pelo estreitamento de relações de solidariedade entre aqueles comprometidos com a superação das desigualdades impostas pelos mecanismos de opressão vigentes.

Em suma, essas ações se desenrolam no sentido de que os indivíduos sejam protagonistas de sua própria história em comunhão com os outros e imersos de maneira ativa na realidade social numa perspectiva da transformação das estruturas opressoras das sociedades, que se dá de forma dinâmica. A esse respeito, podemos dizer que:

Assim, a realidade não é somente o ponto de partida da educação, mas também é o seu ponto de chegada. Se a realidade não está dada, mas dando-se, a finalidade da educação libertadora é contribuir para sua transformação em função das visões de futuro; exige superar os obstáculos econômicos, sociais, políticos e culturais que impedem a realização dos educandos como seres humanos. As práticas educativas críticas, articuladas a práxis sociais transformadoras, fazem possível que a gente escreva sua própria história, quer dizer, que seja capaz de superar as circunstâncias e fatores adversos que a condicionam. (TORRES, 2011, p. 34-35).

Para a superação dessas circunstâncias, o diálogo é a essência para nos constituirmos como sujeitos abertos aos outros e amorosos, ou seja, o diálogo é a essência da educação como prática de liberdade e de caráter popular, que tem na intercomunicação e na interação entre

esses sujeitos, fundamentos imprescindíveis para a consecução de um viver partilhado e cooperativo.

O educador Paulo Freire foi e é considerado o ideólogo maior da educação popular devido às suas contribuições para a edificação dos aportes teóricos e das sistematizações das iniciativas e práticas, notadamente na América Latina (sobretudo no Brasil e no Chile), Estados Unidos, Europa e nos países de língua portuguesa da África.

Na década de sessenta do século XX, aqui no Brasil, foi marcada pelo advento de concepções teóricas e de encaminhamento de iniciativas, que redundaram em movimentos de educação popular e de práticas consignadas em meio aos setores populares esmagados pelo colonialismo, de natureza externa e interna, que subtraiu os direitos dos indivíduos originários desses setores, no que diz respeito ao exercício de uma vida como prática de liberdade, como são os casos, de compreender e interpretar a linguagem e a realidade objetiva do mundo de maneira crítica e, por conseguinte, não alienada.

Nas áreas urbanas de todas as regiões do Brasil emergiram várias atividades - que tiveram como núcleo comum: a busca da superação dos setores colonizados e, assim, subalternizados, o diálogo e a compreensão e conscientização crítica da realidade social -, as quais se revelaram por meio do debate e da discussão da educação e da cultura popular, que foram realizadas por educandos críticos ligados às confederações de estudantes (UNE e UBES³⁷), trabalhadores, artistas e intelectuais críticos.

Com relação a essas atividades, pode-se destacar a produção e a elaboração de construtos – no campo das artes e do campo da educação – decoloniais que enfatizam o valor dos saberes e das manifestações culturais do povo brasileiro, especialmente dos estratos desse povo oriundos das camadas mais pobres da sociedade brasileira. Como exemplo desses construtos, podemos destacar: o cinema novo idealizado por Glauber Rocha, o teatro do oprimido de Augusto Boal, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, o CPC³⁸ da UNE³⁹, o MCP, o MEB⁴⁰ dentre outros.

Esses construtos foram aplicados em todas as regiões urbanas brasileiras, sobretudo no nordeste brasileiro – especialmente nas capitais de alguns estados: Rio Grande do Norte (Natal), e Pernambuco (Recife). Em Recife, o prefeito na época (Miguel Arraes) e Paulo Freire e sua equipe de colaboradores e colaboradoras implementaram nesta cidade, em que se destacam

³⁷ UBES: União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

³⁸ CPC: Centro popular de cultura.

³⁹ UNE: União nacional de estudantes.

⁴⁰ MEB: Movimento de educação de base.

Paulo Rosas – que idealizou as praças de cultura - e Germano Coelho – que fundou o movimento de cultura popular (MCP) – um grande projeto popular de orientação decolonial das práticas socioculturais em que capacitavam o povo, especialmente os excluídos, para serem sujeitos da sua história por intermédio do “casamento” entre cultura e educação popular.

Esse projeto se fazia em torno da escuta e da participação do povo, em que se atacava os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade brasileira com vistas à elaboração de práticas de educação e de cultura superadoras do colonialismo, as quais eram feitas em lugares, tais como: igrejas, sindicatos, associações de bairros, escolas, praças públicas entre outros.

As práticas político-pedagógicas eram feitas por meio de círculos e de praças de cultura, em que se dialogavam sobre questões que faziam parte do cotidiano das vidas dos setores populares a partir, em primeiro lugar, da leitura do mundo e, em segundo lugar, da leitura da palavra. Essa leitura era realizada com base na intercomunicação de educandos e educadores em um ambiente de respeito e de uma práxis dialética sustentada na ação-reflexão-ação.

No caso do ensino e da aprendizagem dos adultos, a equipe de educadores junto com os educandos elegiam palavras geradoras da realidade e, ao mesmo tempo, as que fossem mais significativas para as atividades executadas diariamente dos educandos e, a partir dessa eleição, prosseguiam com as atividades educativas por intermédio dessa práxis.

Essas atividades eram sempre relacionadas com a cultura do povo, a qual era suscitada e elevada a um patamar de relevância através do trabalho do movimento de cultura popular – que foi influenciado pelas ideias trazidas do movimento francês *peuple et culture* (povo e cultura) -, o qual tinha como objetivo a alfabetização e a educação dos estratos mais pobres da população recifense com base em uma pedagogia libertadora freireana.

Esse movimento era formado no sentido de gerar uma educação decolonial, que garantisse a consciência política e social e, simultaneamente, permitissem ações culturais para a libertação dos colonizados com o fim de preparar efetivamente para a consignação de uma vida sociocultural e histórica de senso crítico da realidade brasileira.

Esse movimento tinha um caráter interdisciplinar, pois atuava em vários campos da vida social e que se comunicavam entre si a partir de um diálogo enriquecedor em que a educação, a cultura e outros setores, como era o caso, da economia eram vistos de maneira integrada. Sendo assim, esse movimento vislumbrava os problemas da realidade brasileira dentro de uma perspectiva decolonial, já que buscava e ousava resolvê-los para a superação de uma cultura do silêncio, imposta pelos colonialismos externos e internos subjulgadores dos povos subalternizados, como era o caso do povo do Nordeste do Brasil. A esse respeito um dos

idealizadores do movimento de cultura popular, Germano Coelho, diz que:

O movimento de cultura popular nasceu da miséria do povo do Recife de suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com milhares e milhares de analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular.

Nessa direção, essa experiência congregava uma potente iniciativa revolucionária do poder público do Recife em ampla consonância e em vasto diálogo com setores críticos das universidades, das organizações sociais, das agremiações sindicais, dos comitês de bairros e da igreja, que propunham atividades em prol da mudança do quadro claramente de desigualdade social, que se encontrava a grande maioria dos indivíduos situados na cidade do Recife.

Para tanto, o Movimento de Cultura Popular do Recife atuava em várias frentes. Estas frentes estavam relacionadas às áreas vinculadas aos campos da cultura e da educação, em que se destacam: a pesquisa, o ensino, a dança, o cinema, as artes plásticas, o artesanato, o teatro, a saúde, os esportes, o rádio e o bem-estar coletivo.

Na área de ensino, podemos destacar o amplo programa de educação de adultos levado a efeito por meio de escolas radiofônicas. Esse programa teve uma grande eficiência no ensino e na aprendizagem da população de adultos da cidade do Recife.

O Movimento de Cultura Popular, como mencionamos anteriormente, articulava os campos da educação e da cultura, de maneira estreita, ao relacionar dimensões inerentes à constituição dos seres humanos como seres solidários e críticos, isto é, esse movimento interligava umbilicalmente os aspectos culturais do povo e a ação educativa com o objetivo de possibilitar uma formação integral dos seres humanos numa perspectiva da constituição de seres humanos vocacionados para o trabalho comunitário, bem como para a assunção de valores relativos ao respeito à alteridade e a compaixão com os outros, sobretudo aos oprimidos pelo sistema colonialista e capitalista.

Dessa forma, o Movimento de Cultura Popular tinha como labor o propósito de interpretar, desenvolver e sistematizar processos políticos e pedagógicos de cultura popular, bem como desenvolver e ampliar métodos e técnicas de educação popular e, simultaneamente,

capacitar agentes educativos capazes de difundir novas metodologias e ensinamentos no campo da educação popular.

Nesse campo de educação, nesse movimento, Paulo Freire atuou como diretor de pesquisa e também contribuiu enormemente nos processos de ensino e de aprendizagem com os indivíduos subalternizados, sobretudo na sistematização e na efetivação de métodos de alfabetização de adultos e na área de extensão popular. Extensão popular esta que foi implementada e desenvolvida com base na experiência desse autor, a qual se deu quando ele foi pesquisador e educador – nos anos cinquenta do século XX - no Serviço Social da Indústria de Pernambuco e na Universidade do Recife.

Além do engajamento de Paulo Freire, como intelectual comprometido com os oprimidos, havia a presença de outros intelectuais nas hostes do Movimento de Cultura Popular, como, por exemplo, os intelectuais Germano Coelho, Paulo Rosas e Abelardo da Hora dentre outros.

Além do segmento dos intelectuais, o Movimento de Cultura Popular congregava amplos setores da sociedade recifense: trabalhadores vinculados à classe operária, estudantes, clérigos, políticos, artistas entre outros.

A respeito da participação do segmento dos intelectuais, pode-se destacar que:

Os intelectuais buscam espaços e formas “populares” de comunicação e expressão para levar a “realidade brasileira” à consciência da população e ensinar ao povo o que havia que aprender para avançar na direção do anti-imperialismo e do socialismo. Em linhas gerais, do povo se tomavam as formas e os intelectuais entravam com os conteúdos. (RESENDE, 2003, p.17).

Na mesma década, a dos anos sessenta do século XX, que se desenvolveram as atividades do Movimento de Cultura Popular, no ano de 1962, surgiu o serviço de extensão rural junto à Universidade do Recife, o qual foi fundado pelo educador Paulo Freire. E também, por iniciativa deste autor, nesse mesmo ano, foi criada a rádio dessa universidade, a qual possibilitou a divulgação de programas e a efetivação destes a partir do ensinar e do aprender de práticas de cultura e de alfabetização populares.

Nesses programas, Freire e sua equipe elaboravam e praticavam concepções de uma educação popular decolonizadora, que valorizava a integração das dimensões pedagógicas e políticas dos oprimidos associadas à cultura destes. Dessa feita, o agir educativo popular enfatizava e enfatiza o diálogo e o reconhecimento das alteridades envolvidas neste diálogo como categorias fundantes para proporcionar a emersão de processos de ensino e de aprendizagem libertadores.

Já no ano de 1963, Paulo Freire e sua equipe de educadores populares desenvolveram a

grande campanha de alfabetização adultos – que foi realizada na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte -, a qual foi fruto de um convênio firmado entre a Universidade do Recife e a Secretaria de Educação desse Estado.

Essa experiência protagonizada em Angicos, além da participação de Paulo Freire, teve a participação de professores e lideranças estudantis ligadas às agremiações de esquerda (socialistas e comunistas), bem como lideranças estudantis adstritas ao cristianismo de libertação.

O resultado dessa experiência teve grande impacto, pois possibilitou a alfabetização de trezentos camponeses em quarenta e cinco dias. Isso despertou grande entusiasmo ao Ministro de Educação do Brasil, na época, o Paulo de Tarso, com relação à relevância dessa proposta nos níveis social, econômico, político e cultural com vistas a uma possível implementação dessa experiência, em escala nacional, para possibilitar um maior desenvolvimento ao Brasil.

Nesse sentido, esse ministro convidou e, portanto, nomeou Paulo Freire para desempenhar uma função no ministério da educação no sentido de que ele coordenasse e difundisse por todo o território brasileiro a experiência exitosa de Angicos.

Por outro lado, essa nomeação do educador Paulo Freire para essa função, despertou nas forças políticas e nas forças militares - de matizes autoritárias – uma reação contrária, que culminou com a prisão desse educador porque, segundo essas forças, ele desenvolvia metodologias subversivas à ordem social e política preestabelecida, a qual era sustentada pelo colonialismo externo e interno.

A partir dessa prisão, o pensador Paulo Freire teve que se exilar primeiramente na Bolívia e, logo depois, em seguida, no Chile. Neste país, este pensador desenvolveu e aprofundou as suas concepções teórico-práticas junto ao Instituto de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária (ICIRA), o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e o Conselho Nacional de Promoção Popular. (JARA, 2020).

Nesse período do Chile, Freire leva adiante e melhora a sua perspectiva teórica e prática – edificada no Nordeste Brasileiro -, a qual foi gestada principalmente nestes ambientes: no Movimento de Cultura Popular do Recife, no Serviço Social da Indústria (SESI) do Estado de Pernambuco, na Universidade do Recife e na experiência de extensão e educação popular de Angicos no estado do Rio Grande do Norte. Experiência esta que se expandiu, em escala planetária, influenciando projetos sociais, culturais e educativos associados à mudança social e ao desenvolvimento com base na libertação do jugo dos colonialismos presentes no mundo em suas mais diferentes formas.

Desse período no território chileno, podemos enumerar três obras fundamentais do

pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Educação como prática de liberdade, Ação cultural para a liberdade e Extensão ou Comunicação, as quais revelam o resultado da sua reflexão e ação sobre o seu pensamento e a sua prática e também sobre a conjuntura daquela quadra histórica atinente à realidade social do continente da América Latina, de maneira particular e, de modo geral, a da totalidade do mundo.

Pensamento esse que se consolida definitivamente com a elaboração e a publicação de sua obra seminal, Pedagogia do Oprimido. Nesta obra, praticamente Paulo Freire sistematiza e elenca seus pressupostos da sua concepção de educação, de modo geral, e de educação popular, de modo específico, que une política e pedagogia em torno de uma educação praticada com e a favor dos colonizados, que decoloniza os espaços de ensino e de aprendizagem formais e não formais das nossas sociedades.

Nesse período dos anos sessenta do século XX, podemos destacar no Brasil várias experiências de educação popular semelhantes ao ideário pensado e praticado por Paulo Freire. Assim sendo, podemos destacar uma das experiências marcantes desse tipo de educação, que foi o movimento de pé no chão também se aprender a ler, a qual promoveu uma alfabetização de um contingente enorme de pessoas na cidade do Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte.

Essa experiência foi pensada e conduzida pelo prefeito Djalma Maranhão, vinculado ao Partido Comunista, e também pelo seu secretário de educação, o professor Moacir de Gois, que juntos com suas equipes de trabalho e com a comunidade organizada em comitês populares dos bairros da cidade do Natal, desenvolveram iniciativas e projetos inovadores no campo da educação libertadora.

Desse encontro do poder público em diálogo com o povo organizado, bem como com as instituições de ensino, sobretudo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi elaborada a proposta teórica-prática, que possibilitou a construção de escolas com teto de palhas de coqueiro para resolver a questão da falta de recursos públicos para se construir escolas com telhas de alvenaria e, concomitante a essa construção, também foi feita a formação de educadores populares pela secretaria de educação e institutos de formação para atender a demanda urgente de professores para alfabetizar o grande contingente da população analfabeta na supracitada cidade.

Essa iniciativa cultural e educativa, que se deu no interior do movimento de pé no chão também aprende ler, ficou escrita e estampada na história da educação brasileira, como uma das iniciativas mais revolucionárias e libertadoras que se tem notícia, já que incluiu - pela alfabetização e pela aprendizagem de uma profissão - um número muito grande de pessoas da

periferia da cidade, desde crianças até adultos, marginalizadas e colonizadas socialmente e economicamente pelo autoritarismo de um poder colonial opressor e, por outro lado, a citada iniciativa foi precursora da escola por ciclos.

Paralelamente a essas experiências de educação popular, nos espaços urbanos do Brasil, tivemos, no meio rural, a presença do Movimento de Educação de Base (MEB). Movimento este que foi organizado pela igreja católica progressista e que teve grande relevância e eficácia no campo da alfabetização de pessoas adultas, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil. Agora, passaremos a refletir sobre outra etapa histórica do desenvolvimento da educação popular na América Latina.

Já no quarto período histórico de desenvolvimento da educação libertadora, de modo diferente da revolução cubana, houve a ascensão no Chile de um governo popular, liderado pelo presidente Salvador Allende, apoiado por vários partidos progressistas que propuseram um modelo de organização política, cultural e social baseada no aprofundamento da democratização em todos os ambientes da sociedade chilena, os quais eram vividos sob o signo da orientação de processos políticos e pedagógicos ensejados em encaminhamentos de ações em que o povo se expressava autonomamente.

Essas ações eram efetivadas por meio de comitês da unidade popular, que foram constituídos nos mais diversos lugares, tais como: nas indústrias, nas comunidades rurais, nas instituições educativas dentre outras no interior de uma lógica associada a procedimentos e empreendimentos de educação popular.

Esses empreendimentos eram pautados por um sistema dialógico envolto em um ensino e uma aprendizagem integrados, os quais tinham como base a ligação entre a teoria e a prática e entre a politicidade e a pedagogicidade, ou seja, o ensino e a aprendizagem eram calcados em uma educação ativa e integral em que não havia a distinção entre o ensino e a aprendizagem de natureza técnica e humanista.

Esse tipo de educação leva a cabo a descentralização e a participação efetiva dos atores e sujeitos sociais, que garantem a ascensão e a manutenção dos indivíduos na escola. Esse projeto de educação não obteve êxito em sua totalidade pelo advento do golpe militar no Chile. As iniciativas de educação popular, neste período, estão atreladas aos processos de organização social. A esse respeito, nessa época do governo popular chileno, pode-se dizer que:

Dessa maneira, aprofundaram-se e radicalizaram os programas de Educação Popular vinculados à reforma agrária, à organização camponesa e à alfabetização de pessoas adultas que foram iniciados e que tinham recebido apoio e orientação de Paulo Freire. A essa altura, ele já havia saído do Chile para ensinar nos Estados Unidos e depois para trabalhar em Genebra no Conselho Mundial das Igrejas, mas seu livro Pedagogia

do oprimido, que sintetizava o essencial de sua filosofia e proposta político-pedagógica, havia sido editado em espanhol e circulava por todos os países latino-americanos, abrindo uma nova perspectiva paradigmática para o pensamento e o fazer da Educação Popular, como proposta teórico-prática de uma ação cultural libertadora, que se expressa em uma educação problematizadora e dialógica frente a uma educação bancária antidialógica (JARA, 2020, p.93-94).

Nesse sentido, as proposições político-pedagógicas freireanas foram divulgadas em todo o continente da América Latina e, portanto, se espalhou e influenciou enormemente todos os projetos e iniciativas da educação popular, que são evidenciadas de acordo com o exercício da educação como uma tarefa integral em que política e educação caminham de “mãos dadas”, ou seja, a dimensão política está atrelada a dimensão educativa, assim como a dimensão educativa está estreitamente vinculada à dimensão política.

Diante desse quadro de efervescência e participação política e pedagógica, encontramos vários e profícuas confluências em proposições teórico-práticas com a educação popular freireana, como a Investigação ação-participativa de Orlando Fals-Borda, que se originou na Colômbia, e com os setores avançados da igreja ligados à teologia da libertação.

Tanto a Investigação ação-participativa como a teologia da libertação apontavam confluências com a educação popular devido ao fato de partirem da construção de processos de tomada de consciência da realidade opressiva, que viviam a maioria da população latino-americana, através da utilização de metodologias que levavam em conta a escuta do clamor dos oprimidos e – a partir dessa escuta – promoveram um diálogo por meio de um agir pedagógico e político, que é forjado na concepção de educação popular, reflexivo e crítico acerca dos problemas enfrentados pelos oprimidos e, conseqüentemente, pela efetivação de ações decolonizadoras em torno da eliminação da desigualdade e da marginalização social desses oprimidos. Em seguida, passaremos a refletir, de maneira sintética, sobre os eventos ocorridos do seguinte período histórico da educação popular na América Latina.

No quinto período de sua história, a educação popular se destaca pela criação de programas, publicações e organizações de base popular, como ALFORJA na América Central, o CEAAL e REPEM na América Latina.

Essas organizações revelaram uma intensa publicação de escritos, resultado de encontros e diálogos, acerca de uma multiplicidade de temas que tentavam e tentam compreender e interpretar a realidade latino-americana em sua diversidade política, social e cultural.

Nesse período, vários temas se incorporam a agenda da educação popular – além dos temas inerentes à relação entre o pedagógico e o político -, os quais podemos destacar os seguintes: gênero, raça, meio ambiente, economia solidária, feminismo dentre outros.

No contexto internacional, há um evento de grande significado: o desmoronamento dos

regimes socialistas localizados no Leste Europeu e até da União Soviética. Desmoronamento esse que suscita reflexões e diálogos sobre a pertinência da reinvenção do paradigma da educação popular latinoamericana, que é aprofundada no quarto período histórico de desenvolvimento da educação popular em nosso continente. Por fim, no último período do seu desenvolvimento – que se dá nos anos noventa do século XX até os dias atuais – a educação popular se notabiliza por uma enorme riqueza que se expressa por uma diversidade de epistemes, que irrompem em nosso continente da América Latina. Elas representam uma multiplicidade de discursos e de múltiplas formas de culturas e experiências populares, que empreenderam processos de autoeducação, como, por exemplo, as experiências educativas realizadas pelo movimento zapatista, no México, e o movimento dos sem terra, no Brasil.

Essas experiências apontam novas maneiras de se construir uma democracia participativa efetiva, que utiliza métodos da educação popular em que a base da comunidade é chamada a ser a protagonista do processo político e pedagógico, que se expressa por uma organização e gestão do poder dentro de um horizonte da escuta e da autogestão democrática do povo em que os governantes governam obedecendo os mandamentos do povo.

Esta autogestão é sintetizada pela expressão dos zapatistas: do mandar obedecendo, bem como por meio de uma educação baseada em outra cultura distinta subsidiada em uma razão solidária, que é oposta à cultura da razão neoliberal hegemônica nos dias de hoje.

Razão solidária esta que aposta em iniciativas forjadas em um diálogo transdisciplinar em torno dos problemas que afligem à humanidade, os quais devem ser encarados e enfrentados numa perspectiva do acolhimento da diversidade epistemológica para se constituir a unidade em meio à diversidade de culturas e de saberes.

Segundo Jara (2020), este período se caracteriza pelo aprofundamento e pelo debate a respeito dos temas surgidos no período antecedente. Nesse sentido, em meio ao contexto da ascensão de governos neoliberais, que subtraem os direitos a uma vida digna para a população da América Latina, especialmente para os indivíduos subalternizados dessa população.

A educação popular, nos dias de hoje, cada vez mais se mostra como um paradigma que agrega várias concepções político-pedagógicas, de cunho emancipatório, nos mais vários campos do conhecimento: na sociologia, na economia, nas artes, na antropologia, na filosofia dentre outros para refletir e agir acerca dos inúmeros problemas que diminuem a dignidade dos seres humanos e, assim, a partir do julgamento desses problemas atuar para a construção de um novo amanhã em que seja concreto o sonho de uma democracia participativa e efetiva - centrada na paz e na justiça social e cognitiva -, a qual se baseia – em última instância – na preservação da dignidade da vida humana e da vida extrahumana.

3.2 A Concepção decolonial em Paulo Freire

Podemos considerar que além de outras temáticas presentes nas obras de Paulo Freire - como por exemplo, o humanismo helênico e o humanismo semita⁴¹, as metodologias ativas de cunho coletivo, a alienação e a desalienação, a ética universal do ser humano, o inédito viável, a ação cultural para a libertação, a educação como prática de liberdade, os processos de conscientização, o personalismo comunitário etc. -, encontramos – em meio a essas temáticas aludidas – a aparição dos temas relativos aos efeitos nocivos dos colonialismos (internos e externos), bem como a proclamação de ações educativas e sociais com vistas à decolonização dos ambientes pedagógicos e políticos em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, o tema da decolonialidade é encontrado nos escritos de Freire especialmente nos livros: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Cartas a Guiné Bissau*. Nestas obras, esse autor comunga e faz referência à produção intelectual de autores vinculados à vertente do pensamento decolonial⁴², como são os casos dos pensadores africanos: Albert Memmi, nascido na Tunísia, e Amílcar Cabral, nascido em Cabo Verde, e do pensador proveniente da América central, Franz Fanon, que é originário da Martinica. Em outras obras de Paulo Freire, o tema da decolonialidade surge de forma implícita ou explícita. Neste sentido, podemos destacar as seguintes obras que esse tema aparece: *Pedagogia da Indignação*, *Cartas a Cristina*, *Extensão ou Comunicação*, *Importância do ato de ler*, *Educação e atualidade brasileira* e *Professora sim, tia não*.

Todos esses pensadores decoloniais têm uma influência de notável relevância no pensamento e na prática de Paulo Freire, chegando ao ponto de que este autor modificou parte de um de seus livros (*Pedagogia do Oprimido*) ao acrescentar tópicos em função da influência, que um livro, *Condenados da Terra* de Fanon, proporcionou ao autor referido.

⁴¹ O humanismo helênico e o humanismo semita perpassam todo o pensamento e a prática de Paulo Freire. O humanismo helênico utiliza a razão (a mente) para a interpretação e a compreensão do mundo, ao passo que o humanismo semita emprega a emoção (o coração) para a análise da realidade das nossas sociedades. Ver mais em: CINTRA, Benedito Eliseu Leite. Paulo Freire: entre o grego e o semita. Porto Alegre, EDICPUCRS, 1998.

⁴² O pensamento decolonial surge por volta da década de noventa no século XX, os quais são influenciados por autores como, por exemplo, Alberto Memmi, Cesaire e Fanon, na América Latina, nos Estados Unidos, Portugal e no Caribe. Podemos destacar como autores dessa corrente de pensamento decolonial: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Silvia Wynter, Ramón Grosfóguel, Maria Lugones, Nelson Maldonado Torres, Santiago Castro gómez, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Fernando Coronil, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Immanuel Walerstein, Boaventura de Sousa Santos dentre outros. Ver mais em: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18 de setembro de 2021.

Por outro lado, as experiências teórico-práticas do educador Paulo Freire foram aprofundadas e enriquecidas em termos de uma reflexão a partir de uma perspectiva decolonial, quando esse educador teve contato direto com os eventos catastróficos do colonialismo produzidos pelos colonizadores europeus, sobretudo os praticados pelos colonizadores portugueses nos países africanos, que foram subjugados por estes: Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné Bissau.

Essas experiências foram evidenciadas no livro *Cartas a Guiné Bissau* em que Paulo Freire e sua equipe do CMI participaram, junto à equipe do comissariado nacional de educação de Guiné Bissau, de um projeto de reconstrução nacional no campo da educação, sobretudo na área de alfabetização de adultos. Essa alfabetização foi feita por meio de um planejamento e de atividades realizadas tanto em Genebra, sede do CMI, como também em Guiné Bissau.

Atividades estas que partiam sempre da realidade da sociedade guineense – que naquele momento – estava sendo reconstruída das atrocidades promovidas pelo colonialismo externo e pelo colonialismo interno (as colonialidades), os quais deixaram marcas indeléveis e tristes nessa sociedade, tais como: a destruição em massa das reservas naturais do território de Guiné Bissau, a chaga do elevado analfabetismo da população desse país, a desagregação da economia, da cultura e dos sistemas políticos e de educação.

Diante dessa realidade, marcada pelas atrocidades advindas das ações autoritárias envidadas pelo colonialismo português, Paulo Freire e sua equipe realizam junto com os intelectuais orgânicos e com o povo dos países africanos, de modo geral, e do país Guiné Bissau⁴³, de modo particular, um trabalho educativo, especialmente no campo da alfabetização de adultos, por meio de uma pedagogia popular, que unia todos os setores da vida social desse país (agricultura, economia, política, educação etc.) em torno de um quefazer educativo que não separava trabalho manual do intelectual e que combina trabalho com as práticas educativas em que se trabalha estudando e se estuda trabalhando.

Esse fazer educativo parte de uma visão decolonial, que age em favor dos colonizados (os oprimidos) por intermédio da denúncia do sistema colonial parasitário e depredador da comunidade da vida das nações, que sofrem e que sofreram o jugo colonial e, ao mesmo tempo, luta para fazer e refazer a transformação das estruturas sociais, culturais e políticas da dominação desse sistema colonial mediante uma práxis amparada na não dominação dos povos

⁴³ O trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire, em Guiné Bissau, se deu no período compreendido entre os anos de 1976 e 1977. Ver mais em: FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné – Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

e da não violência ativa, as quais são forjadas em relações consensuadas em torno de mínimos éticos de justiça social e cognitiva, ou seja, que todos os seres humanos tenham direitos como sujeitos do seu próprio destino e a natureza também tenha direitos.

Nesse período em que o educador pernambucano, Paulo Freire, atuou e conviveu com o povo africano, ele se aproximou dos escritos de Amílcar Cabral - líder da independência dos países africanos, Cabo Verde e de Guiné Bissau, e pensador decolonial -, o qual influenciou a produção teórica desse educador notadamente na inserção de conceitos de Gramsci na produção teórica de Paulo Freire, que foram absorvidos em suas leituras e reflexões a respeito da obra desse líder africano.

Feito esse pequeno preâmbulo a respeito das influências de pensadores do Sul Global na vida e na obra de Paulo Freire, passaremos a enfatizar – a partir de uma visão hermenêutica-dialética – as suas escrituras atinentes aos pontos, que se destacam em sua vasta bibliografia, no que se refere ao pensamento anticolonial, desse autor, comprometido com os oprimidos nas mais diferentes categorias de análise da complexidade das estruturas e organizações das sociedades. Essas análises são enfocadas de acordo com a ideia referente à herança proveniente do colonialismo aos povos subalternizados – as colonialidades ou colonialismos internos -, as quais são descritas e interpretadas, assim como:

- a) A colonialidade do poder;
- b) A colonialidade dos saberes;
- c) A colonialidade do ser;
- d) A colonialidade do gênero;
- e) A colonialidade da raça;
- f) A colonialidade do idioma.

No livro *Pedagogia da Indignação*, ao se referir sobre o projeto empreendido pelos colonizadores europeus, Paulo Freire tece comentários e, ao mesmo tempo, reflete e emite opiniões contundentes a respeito da lógica colonialista, que afetou violentamente os povos do continente americano. Nesse sentido, ele afirma que:

Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda. O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem *não* à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão européia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem não podem bem-dizer os invasores nem a invasão. Por isso mesmo é que

a melhor maneira, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas. (FREIRE, 2000, p.75).

Nesses comentários, o autor supracitado revela as orientações e as práticas – que são sempre de natureza político-pedagógica -, as quais promoveram e ainda promovem a invasão cultural aos habitantes desses povos.

Essa invasão cultural se caracterizou e se caracteriza por métodos antidialógicos de uma pedagogia organizada por uma concepção forjada em um *quefazer* bancário, que é praticado hegemonicamente na realidade educativa, social e cultural ao longo da história dos povos conquistados pelos impérios colonizadores.

Esse *quefazer*, que é sempre pautado na e pela invasão cultural, é assentado em princípios éticos, políticos e epistemológicos – de base autoritária -, os quais são emanados e veiculados por metodologias engendradas em relações de caráter vertical e centralizada.

Essas relações eram e foram fundadas e, desse modo, praticadas por atos sistemáticos e deliberados em que os colonizadores transmitem os seus saberes, hábitos e costumes culturais aos dominados, que são e sempre foram violentados fisicamente e simbolicamente, por meio de prescrições afirmativas e depredatórias da visão de mundo dos colonizadores em detrimento da visão de mundo dos colonizados.

Nesse sentido, essas prescrições são levadas a efeito – na prática cotidiana – de maneira totalizadora a partir do domínio em vários âmbitos da vida dos colonizados, os quais são subjugados e destituídos das suas autonomias e dos seus poderes para agirem como sujeitos dos seus próprios destinos no, pelo e com o mundo.

Decorre daí, como consequência dessa destituição dos colonizados atinente à prerrogativa de serem sujeitos, que os colonizados são submetidos em uma das modalidades dentre as multiplicidades dos colonialismos existentes no mundo: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colôniaidade dos saberes dentre outras.

Colonialidades estas que atingiram e continuam a afetar os seres humanos, que foram objeto da força desses colonialismos, os quais espalham e disseminam a catástrofe metafísica em todos os ambientes de pertencimento dos colonizados, tais como: os relativos ao território, à economia, à cultura, ao social, ao político, ao epistemológico, à história dentre outros.

A respeito do processo colonial empreendido, aqui em nosso continente americano sobre os mecanismos utilizados na conquista da América, pode-se explicitar que:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão de vê-la como uma única espécie de presente “civilizatório” do chamado velho mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma do colonialismo, de invasão de espoliação. (FREIRE, 2000, p.73-74).

Em sua tese de doutorado transformada em livro, que é intitulada como *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire expõe e faz a problematização acerca dos colonialismos internos deixados como heranças pela lógica colonialista dos colonizadores portugueses, bem como dos Estados Unidos e de outras nações imperiais da Europa.

Esses colonialismos impregnaram os autoritarismos e, portanto, os métodos derivados destes autoritarismos, que são aportados na não comunicação e, conseqüentemente, do aparecimento de um ambiente sociocultural, em solo brasileiro, da não democratização efetiva dos espaços formais e não formais do tecido da sociedade brasileira.

Aqui, em nosso país, foi desenvolvido e ainda perdura um sistema colonial que obscurece e enfraquece a democratização e a distribuição igualitária dos poderes constituídos nas instituições públicas e nas outras instituições e organizações da sociedade civil brasileira.

Esses poderes constituídos, que é ancorado na colonialidade do poder, são efetivados em corolários em que predominam ações e atitudes de negação da palavra aos indivíduos originários dos setores populares, como por exemplo, aqueles pertencentes à distintas situações, tais como os indivíduos adstritos: ao continente africano; às comunidades indígenas, aos camponeses, ao grupo das mulheres dentre outros.

Como resultado da negação da palavra a indivíduos oriundos desses setores, há o impedimento destes de acessar e galgar a plena emancipação social e cognitiva. Decorre daí, que, na nossa visão, uma das razões desse impedimento a que esses brasileiros subalternizados se devem ao fato de que a invasão cultural a que a sociedade brasileira sofreu, bem como a catástrofe humanitária produzida pela presença da escravidão, que – de modo oficial – teve um longo período de duração (353 anos).

Sobre essa questão do impedimento da participação de amplos setores e camadas da sociedade brasileira, podemos afirmar que a colonialidade do poder acentuou um viver consubstanciado em um desenvolvimento da sociedade brasileira assentado em bases autoritárias e, portanto, como consequência a vivência de uma democracia frágil. Nesse sentido, pode-se dizer que:

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas.

O sentido marcante da nossa colonização, firmemente anti-democrática, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “as terras às gentes também” e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático no homem brasileiro. (FREIRE, 2001, p.61).

Nessa direção, as relações interpessoais e as relações institucionais se deram – em nosso país – dentro de uma atmosfera da imposição e até dos desmandos de quem detém o poder nas suas mais diferentes dimensões, tais como as relativas às questões: econômica, política, social, cultural dentre outras.

Esse poder revela a face cruel da formação econômica, política e cultural assentada em uma história colonial de desagravo e de massacres aos nossos povos originários (indígenas) perpetrados pelos portugueses, que aqui chegaram, em 1500, e produziram eventos que não somente aniquilaram esses povos, mas também aniquilaram os povos advindos do continente africano que sofreram todas as atrocidades, na sua essência como ser humano, no que diz respeito aos aspectos ontológicos, epistemológicos e políticos.

Essa história marcou a formação da sociedade brasileira desde os seus primórdios e que permanece até os dias atuais. O colonialismo sempre esteve presente ao longo dessa história, o qual – como foi afirmado anteriormente – eivou de posições e de mandamentos, que eclipsaram e atentaram por meio de uma concepção necrófila e, por isso mesmo, violenta contra as experiências socioculturais que resistiram contra o colonialismo e concomitantemente atacaram aqueles que realizaram uma pedagogia de matiz dialógica e de base comunitária.

Assim sendo, no Brasil, o colonialismo português praticou a catástrofe metafísica mediante uma enorme variedade de opressões e, ao mesmo tempo, deixou “sementes” dessa catástrofe que “frutificaram” a partir das nossas elites colonialistas, que atuam em favor dos interesses e desejos dos ditames dos impérios coloniais, que se imiscuiram hegemonicamente em todos os lugares da vida de nosso país.

Esses ditames autoritários aparecem sempre numa correlação de forças com as resistências dos movimentos e organizações sociais, que anunciam práticas calcadas no diálogo e na colaboração e, por conseguinte, democráticas.

Correlação esta que, no momento atual da vida brasileira, pende para a direção que caminha em direção para ações autoritárias provocadas pelo governo central brasileiro que nega os direitos ao exercício de uma democracia plena, a partir das falas do próprio presidente Bolsonaro e dos próprios atos do seu governo, pelo fato de que estes subtraem os direitos da grande maioria do povo brasileiro ao aumentar a exclusão social, especialmente dos mais pobres e dos grupos mais subalternizados da população brasileira e também pela execução de políticas

ambientais que estão promovendo a destruição de nossos biomas naturais.

Esse momento da vida brasileira reflete bem a herança colonial exercida por um colonialismo interno das elites, as quais estão no poder atualmente, que condenam ao mutismo a um grande contingente do povo do nosso país e, deste modo, subtrai a sua autonomia, impedindo – assim – de questionar acerca dos problemas inerentes à vida. Nas palavras de Freire, o mutismo expressa a:

posição meramente expectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição expectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimento de turbulência. Cessados os movimentos de turbulência, a constante, mais uma vez, era o mutismo, o alheamento à vida pública. (FREIRE, 2001, p.64).

Apesar da evidência da presença do mutismo na sociedade brasileira, há sempre uma dinâmica social que é consignada por movimentos divergentes de opiniões e ações opostas aos processos autoritários, que caracterizam um quadro político e pedagógico atravessado por fenômenos socioculturais provenientes da interação da diversidade de grupos e coletivos sociais em torno da radicalização da democracia, a qual ocorre minoritariamente em meio aos processos antagônicos que esmaecem a participação do povo nas decisões substanciais a respeito da vida em sua totalidade.

Portanto, há sempre uma antinomia entre os setores democráticos - que lutam pela libertação e emancipação humana – e os setores autoritários que tentam preservar a ordem preestabelecida ancorada na colonização e, dessa maneira, na não concessão de vez e voz a maioria do povo brasileiro. Sobre essa antinomia, podemos destacar que:

Na verdade, o que vem caracterizando a nossa vida pública atual é este jogo de contradições. É o povo emergindo no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições – agora de participação, de atuação e de ingerência na vida brasileira. É o povo emergindo e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes, que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua “inexperiência democrática”. “Inexperiência democrática” brasileira que esclarece posições tão comum entre nós, até em centros urbanos, do todo poderosismo policial em desrespeito ao homem. Todo poderosismo da autoridade ainda no “sabe com quem está falando?”. Desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes. “Inexperiência” que explica a prática reveladora da política de clã, consubstanciada em fórmulas como: “aos amigos tudo – amigos são os que seguem passivamente ao chefe – aos inimigos, a lei”. Esta lei, porém, aparece apenas na fórmula, porque a tradução exata desta atitude, ou desta postura antidemocrática, seria antes esta:” Aos amigos, aos que seguem as linhas políticas do chefe, tudo – inclusive as coisas impossíveis, para cuja solução se dá sempre um “jeitinho” - aos inimigos, nada, quer dizer, dificilmente o que a própria lei estabelece”. (FREIRE, 1959, p.24-25).

Esse embate destas duas forças antagônicas, a antidemocrática e a democrática, na sociedade brasileira, que Paulo Freire exprimiu em sua tese de doutorado, no ano de 1959, estão

ainda arraigadas, em nossa visão, em tramas que constituem as narrativas dos acontecimentos sociais e culturais - que sempre são contemplados por dimensões inerentes à educabilidade e à politicidade -, as quais se desenrolam ao redor de vertentes teórico-práticas que se confrontam e revelam o afã de dois projetos ligados a movimentos contraditórios que expressam duas lógicas: a lógica colonial e a lógica anticolonial.

A lógica colonial, aqui no Brasil, se expressa e se evidencia – na prática – por metodologias em que buscam e aprofundam ações no sentido de tornar a sociedade brasileira uma sociedade dependente com relação aos enfoques políticos, epistemológicos, econômicos, culturais entre outros, os quais são relativos e adstritos às prescrições transmitidas pelas nações imperiais.

Essas prescrições são mandamentos e ordens coloniais, advindas de sociedades externas à realidade histórica do Brasil, as quais são seguidas atualmente pelas elites e pelo governo brasileiro, que - em seu bojo - possui intencionalidades imbricadas em uma politicidade e uma educabilidade que se efetivam em práticas de ensino e de aprendizagem em torno de mensagens e de conteúdos autoritários.

Mensagens estas e conteúdos estes voltados para a afirmação da cidadania das sociedades coloniais (as sociedades de países centrais e dos Estados Unidos) a partir de processos acrílicos e alienadores que convencem as sociedades colonizadas por meio de engenhos, como é o caso da sociedade brasileira, a aceitar a esses processos como algo positivo e emancipador para essa sociedade.

Decorre daí que as sociedades colonizadas são sociedades reificadas, pois pensam e conduzem os seus próprios destinos como sociedades que atuam politicamente e epistemologicamente de acordo com preceitos contrários aos seus interesses como sociedades autônomas e livres.

Em suma - as sociedades que foram colonizadas, como é o caso da sociedade do Brasil, e ainda continuam a serem colonizadas pelos vestígios deixados pela colonização (a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade dos saberes entre outras).

esses vestígios negam o direito dos povos colonizados a ter vez e voz a partir de uma educação antidialógica e que – portanto – impede que os indivíduos sejam sujeitos e, por isso mesmo, se libertem das opressões geradas pela colonialidade do poder. A respeito desse tipo de educação, aportada na colonialidade do poder, de matiz alienadora, Freire afirma em um de seus livros:

Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma

educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arremetiam — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. (FREIRE, 1967, p.36).

Em contraponto à educação antidialógica, o autor supracitado se manifesta em prol de uma educação dialógica. Educação esta que se dá pela presença efetiva da comunicação entre os sujeitos e os atores educativos ao redor da edificação de consensos fundamentais para a concretização de um ambiente de amistosidade e de criticidade entre esses sujeitos, cuja finalidade é que se tornem efetivos encontros inter-humanos no e com e o mundo para a transformação deste com base no compartilhamento equitativo das palavras, da emoção, do amar e de ações organizadas sob a égide da razão solidária.

Essa transformação se baseia e acontece na realidade sociocultural quando há uma disposição dos seres humanos para atuar com o outro, no, pelo e com o mundo, mediante procedimentos em que os seres humanos passam de uma situação de letargia e de acomodação como meros espectadores (objetos), perante os eventos provocadores de desrespeito à vida humana e a vida não humana, para uma situação de ânimo e de atividade crítica como atores (sujeitos) que agem em função da dignidade do ser humano como pessoa e da dignidade da coletividade.

Enfim, essa transformação pressupõe um educar impregnado pela reciprocidade dos indivíduos uns com os outros. Reciprocidade esta que se torna efetiva a partir de atos dialógicos, que se configuram pela aceitação e pela compreensão dos interlocutores como sujeitos, ou seja, a transformação referida se torna concreta quando os homens e as mulheres são sujeitos de sua própria história e, desta feita, da reunião destes homens e mulheres emergem sociedades autônomas e emancipadas do jugo colonial. Deixam de ser, neste caso, sociedades que são dependentes, pelo colonialismo das sociedades imperiais, e passam a ser sociedades independentes e descolonizadas ou sociedades em processo de descolonização.

Nesses processos de colonização, há sempre caminhos a percorrer tanto no sentido da permanência da situação hegemônica de dominação da maior parte do povo (os oprimidos) ou da mudança social, que implica a superação dessa dominação pela união colaborativa e crítica entre os oprimidos e entre estes e os outros setores críticos do povo – que não são oprimidos – que se comprometem com as lutas e os anseios desses. Estes caminhos pressupõem sempre

opções, as quais são de dois tipos: opção colonial e opção anticolonial. Sobre essas opções, Freire esclarece que:

Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (FREIRE, 1967, p.35).

Na questão inerente à colonialidade relativa ao idioma, que se imbricam as colonialidades do ser, do saber e do poder, Freire relata essa herança oriunda do colonialismo português (a colonialidade do idioma) imposta e “doada” aos povos de determinados países africanos (Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau), através da adoção destes países, mesmo depois de se tornarem independentes do ponto de vista político e que possuíam uma diversidade de idiomas próprios, da língua portuguesa dos colonizadores para desenvolver as práticas de ensino e de aprendizagem nos aludidos países.

No trabalho realizado em Guiné Bissau, pelo educador Paulo Freire e por sua equipe do CMI, este educador defendeu e sugeriu ao comissariado de educação que a implementação do projeto de alfabetização da população guineense fosse feita em uma linguagem que abarcasse a diversidade de expressões linguísticas dessa população pelo fato de que um idioma nacional poderia representar fidedignamente as experiências sociais e culturais guineenses.

Dessa feita, nas palavras de Freire, planejar e implementar os planos de alfabetização a partir de obras didáticas e aulas preparadas e refletidas em idioma próprio de Guiné Bissau produziria uma ação decolonizadora, pois esse idioma expressaria a riqueza e a variedade dos hábitos e costumes e, portanto, da história cultural e social das lutas contra a colonização perpetrada contra os portugueses, a qual se mostra presente em um dos seus aspectos em que os colonizadores (os portugueses) denominavam o seu idioma como idioma e a língua dos colonizados (os africanos) como dialeto.

Em um dos fragmentos de um de seus livros, *Cartas a Guiné Bissau*, Freire expressa essa sua posição em favor de sua atitude decolonial com relação à utilização da língua do colonizador nos processos políticos e pedagógicos de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, Ele afirma que:

O problema principal é que esses países adotem o português como língua oficial para o pensamento técnico, científico e político. Há crianças caboverdianas que têm de aprender geografia, história, biologia, matemática e ciências sociais em português. Isso deve ser tarefa para a língua nacional e não para a língua “oficial”. É como exigir que meus filhos, no Brasil, aprendam a história do Brasil em inglês. Pode-se imaginar o que isso representaria como violação da estrutura do pensamento: uma disciplina estrangeira (como o inglês) imposta ao educando para estudar outra disciplina. Se uma criança cabo-verdiana tem dificuldades em aprender a língua portuguesa, pode-se imaginar como seria difícil aprender outras matérias em português. (FREIRE, 2011, p.152).

Em seguida, Freire reitera a afirmação anterior com relação à realidade de Guiné Bissau:

Escrevi a Mário Cabral uma longa carta. Nela chamava a atenção do governo, do partido, ainda que não me dirigisse diretamente, para o seguinte: no em que a sociedade, por n razões, pede à língua do colonizador que assuma a mediadora de formação do seu povo, que o conhecimento da Biologia, da Matemática, da Geografia, da História se fala através dela, no momento em que a sociedade, libertando-se do jugo colonial, é obrigada a fazer isso, tem de estar advertida de que, ao fazê-lo, estará quando ou não, aprofundando as diferenças entre as classes sociais em lugar de resolvê-las. (FREIRE, 1985, p.56)

Sendo assim, Freire expressa que para emergir e acontecer, na prática, a teoria dialógica que ajude, em comunhão com os outros setores da sociedade atinentes à economia, à política, ao social etc., em efetivar a mudança social superadora dos processos alienadores de uma educação de viés decolonial – que é praticada por meio de uma invasão cultural em que os valores dos colonizadores são evidenciados e, dessa feita, os valores dos colonizados são desprezados -, é fundamental que se efetive o enaltecimento das culturas dos povos africanos, os quais obtiveram as suas independências políticas, por intermédio de uma educação decolonial.

Esta educação decolonial é forjada em uma ação cultural desalienadora, que expresse criticamente os anseios dos indivíduos subalternizados voltados para assunção de diligências, que convoquem e que inaugurem relações engendradas em um contrato social estabelecido no reconhecimento e na intercomunicação entre todas as culturas e as epistemologias derivadas destas culturas em que a linguagem oral e escrita desses povos africanos seja instituída para a realização das atividades pedagógicas e políticas dos sistemas oficiais de ensino.

Em suma, a educação decolonial é consubstanciada em uma ação cultural com o objetivo de ajudar na libertação das opressões de diferentes nuances a que os povos subalternizados pelos colonialismos são submetidos. Isto pressupõe vontades exercidas e engendradas em práticas emancipatórias, como são os casos dos processos de alfabetização críticos, que além de possibilitar a aprendizagem da leitura escrita de textos, faça com que os indivíduos sejam participantes ativos desses processos e, em vista disso, se tornem sujeitos livres do jugo colonial. A respeito desses processos de alfabetização, Freire acentua que:

A alfabetização será emancipadora e crítica na medida em que for realizada na língua do povo. É por meio da língua nativa que os alunos nomeiam o próprio mundo e começam estabelecer a relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confinam na cultura do milênio. O uso apenas da língua dominante nos programas de alfabetização reduz as possibilidades de os alunos subalternos entrarem em contato dialético com a classe dominante. A alfabetização realizada na língua do padrão empowers a classe dirigente pela manutenção do status quo. Sustenta a manutenção do modelo elitista de educação. Esse modelo de educação cria intelectualistas e tecnocratas em vez de intelectuais e técnicos. A alfabetização realizada na língua dominante é alienadora para os alunos subalternos, porque lhe nega as ferramentas básicas da reflexão do pensamento crítico e da interação social (FREIRE, 2011, p.30).

Desse modo, conforme o ideário freireano, para emergir na prática sociocultural uma educação desalienadora, é fundamental que aconteça o processo de expulsão dos saberes transmitidos verticalmente pelos colonizadores aos colonizados.

Esse processo, segundo Freire (1987), é realizado em um horizonte de reaprendizagem pautado pela afirmação dos saberes dos indivíduos oprimidos pelos colonialismos em um movimento de libertação concomitante com a negação dos saberes estranhos e opressores à cultura desses indivíduos, assim como pelo aproveitamento de parte dos saberes dos colonizadores, de natureza emancipatória, ressignificados por métodos de tradução cultural direcionados para os interesses e o afã de libertação dos oprimidos.

Esse horizonte de reaprendizagem deve ser feito por uma descolonização das mentes dos oprimidos (os colonizados), a qual se dá por uma luta em torno da valorização do ser dos povos originários, que estão a caminho da libertação da força e do poderio dos mecanismos colonialistas - impostos pelos autoritarismos dos colonizadores – que prescrevem e estendem os seus conhecimentos desses e suas práticas culturais como verdades absolutas. Assim sendo, essa descolonização é feita por metodologias educativas em que os atores sociais têm que: “deixar molhar-se completamente pelas “águas culturais” das massas populares, para poder senti-las e compreendê-las” (FREIRE, 1985, p.109).

Na obra *Importância do ato de ler*, Paulo Freire traz importantes reflexões sobre a relevância exercida pela reafirmação da identidade cultural dos povos africanos rumo à descolonização político-pedagógica, que é efetivada pela assunção da cultura desses povos como algo a ser trabalhado na educação dos homens, das mulheres e das crianças desses povos de maneira integral. Maneira esta que é assumida a partir da consideração de todos os aspectos inerentes à criação e a recriação de aprendizagens no interior da vida cotidiana e do trabalho manual e intelectual dos africanos, porém sem absolutizar esse trabalho como fazem os colonizadores ao absolutizar a sua cultura como algo superior. Nesta direção, pode-se dizer que:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes de sua chegada à África nós não tínhamos História. Que nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas e mentirosas. Eram afirmações necessárias a prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa própria cultura, a nossa História. Todos os povos têm cultura, porque trabalham, transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do povo é cultura. A música do povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O calulu é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o mundo. Cultura é tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1982, p.83-84).

Então, o ato de assumir a pedagogia como uma profusão de atividades ensejadas num devir político forjado na cultura dos indivíduos originários dos povos e dos estratos das camadas populares das sociedades, através da utilização de uma metodologia dialogal e insurgente - que prescinde tanto da cultura desses indivíduos, bem como das culturas distintas desses indivíduos -, a qual é imprescindível para a desconstrução das violências do colonialismo e também para a reconstrução de experiências pedagógicas sustentadas em um trabalho sociocultural de criação e recriação de um currículo transdisciplinar e, desta feita, transcultural. Currículo este que se apoia no conagraamento da multiplicidade de culturas presentes no mundo, cujo objetivo final é a implantação de procedimentos político-pedagógicos embasados em uma lógica decolonial.

Com relação à lógica decolonial, o contato e o diálogo do educador Paulo Freire com outras culturas distintas da sua cultura do Nordeste brasileiro, em suas andanças por todos os continentes do mundo, foi de grande importância para o aprofundamento de sua aprendizagem de uma teoria e de uma prática decolonial – que tinham sido anunciadas desde as suas primeiras publicações -, especialmente nos empreendimentos educativos que esse educador assessorou nos países africanos de língua portuguesa – Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe -, os quais tiveram notável reverberação em todo o continente africano e em outros continentes do mundo.

Nesse sentido, o encontro de Paulo Freire e sua equipe do IDAC⁴⁴ com os povos desses países, em processo de libertação do colonialismo português, possibilitou uma comunicação e um agir educativo como prática de liberdade entre essa equipe e esses povos, que resultou num desenvolvimento fecundo dos sistemas educativos desses países na alfabetização de adultos, no

⁴⁴ IDAC: Instituto de ação cultural.

ensino regular de jovens e na elaboração de projetos da criação de universidades públicas, como foi o caso de Guiné Bissau. Com relação a esse encontro, pode-se afirmar que:

Esses povos conheceram o trabalho de Paulo quando se empenhavam, nos anos 60, em livrar-se das garras do colonialismo, em extirpar os resquícios dos opressores, que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos nos cabelos brancos de portugueses além-mar. Esses povos queriam e precisavam libertar-se da “consciência hospedeira da opressão, como tanto denunciou Paulo, formando seus homens, mulheres e crianças para serem cidadãos de seus países e do mundo (ANA MARIA FREIRE, 2006, p. 221).

Nesse sentido, uma autora africana, Ivala (2000), comunica a respeito de um experimento de educação relativo à alfabetização de adultos, realizado em Nampula, que testemunha e comprova a práxis da educação libertária de Paulo Freire - em direção oposta à pedagogia colonial nas instituições de ensino de Moçambique, a qual é fundada no bancarismo memorizador e alienante. Nesse caminho, Ivala relata:

Foi em outubro de 1974 que as atividades de alfabetização promovidas pelo grupo, de que eu fazia parte, tiveram início. A nossa inspiração vinha da atual província de Manica, onde, anteriormente, um grupo de missionários tinham realizado uma experiência de alfabetização de adultos, no bairro da SOALPO, com o envolvimento de operários da fábrica têxtil TEXTAFRICA, seguindo o método de Paulo Freire era para nós uma novidade que identificávamos com a própria revolução da FRELIMO⁴⁵ que acabava de derrubar o colonialismo. A nossa formação como alfabetizadores, centrava-se no estudos das ideias-força e no método expressos nas reflexões filosóficas de Paulo Freire e nas suas críticas à concepção bancária da educação [...] Estas ideias-força se impunham a nós como alternativa à educação colonial, da qual ainda não tínhamos saído. Promover uma ação educativa neste sentido era contribuir para a elevação da consciência da população face aos desafios que se impunham com a liberdade e com a independência que se avizinhava. Estávamos convencidos de que a alfabetização pela conscientização estava de acordo com a FRELIMO iria seguir, após tomar o poder. A crítica sobre a concepção bancária da educação merecia a nossa maior atenção, porque punha em causa toda a pedagogia da escola colonial (IVALA, 2020, P. 144-145-146).

Então, os escritos e os trabalhos práticos elaborados e reelaborados por Paulo Freire fruíram e se disseminaram no tocante a processos anticoloniais atinentes às questões diversas, tais como as relacionadas às questões identitárias e em propostas políticas de alfabetização, bem como em políticas educacionais levados a cabo, no campo e na cidade, de todos os países, sobretudo aquelas políticas conduzidas por governos e organizações de características populares. A exemplo dessas iniciativas de Paulo Freire, que repercutiu no mundo todo, sobretudo no continente africano e nos Estados Unidos, Oliveira enuncia que:

Nóvoa (1998) explica que na África, os textos de Paulo Freire foram mobilizados principalmente nas políticas de alfabetização e de desenvolvimento escolar de países

⁴⁵ FRELIMO: Frente de libertação de Moçambique.

que se tornaram independentes, sendo o foco a leitura política de seu trabalho. Entretanto, nos Estados Unidos, Freire constituiu-se uma referência importante dos grupos intelectuais do meio universitário, cuja política incluía as questões de classe, de raça e de gênero. Destaca, ainda, ser interesse desses intelectuais justamente a sua posição de princípio contra todas formas de discriminação social. (OLIVEIRA, 2015, p.92).

Nessa questão da politicidade, a prática educativa é considerada por Paulo Freire uma atividade eminentemente política em que o educador e a educadora ao realizarem os seus trabalhos, nas instituições escolares e nos movimentos e organizações sociais, tomam posição e exprimem assertivas sobre os seus pensamentos e suas visões de mundo, que se revelam progressiva ou autoritária. Desse modo, essas visões nunca são neutras.

Com relação à visão de mundo, no livro *Extensão ou Comunicação?* Paulo Freire discorre sobre a temática da extensão rural como um processo educativo praticado pelos agrônomos e demais agentes sociais, que trabalham com os camponeses. Segundo Paulo Freire, esse processo ocorre por meio de ações opressivas e, deste modo, colonizadoras por parte dos extensionistas rurais. Estes extensionistas comunicam e estendem os seus conhecimentos e suas técnicas aos camponeses a partir de uma educação bancária em que esses absorvem as prescrições daqueles.

Essas ações possuem características acentuadoras dos saberes trazidos pelos agrônomos, como verdadeiros em detrimento dos saberes populares dos camponeses, que fundamentam as técnicas destes. Nesse caso, esses saberes populares são substituídos por meio de métodos impositivos aplicados pelos agrônomos a partir da adoção de iniciativas fundadas em colonialidades de naturezas distintas (colonialidades do ser, do saber e do poder), que ocorrem de maneira interseccional, ou seja, essas colonialidades acontecem de modo simultâneo e imbricado mediante à reificação dos camponeses.

Reificação esta que se dá pela negação da participação dos camponeses nas decisões a respeito da gestão e da organização dos sistemas produtivos pela desconsideração, por parte dos extensionistas rurais, do lastro cultural e dos saberes dos camponeses.

Como decorrência dessa desconsideração, as ações dos agrônomos junto aos camponeses são necrófilas devido ao fato de que estas ações são praticadas com base em uma educação antidualógica e, por conseguinte, decolonial que enfatiza atitudes manipuladoras e de superioridade desses agrônomos. Neste caminho, Freire expressa que:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo” considerada inferior, para, à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1977, p.22).

Enfim, a estrutura agrária ao redor do latifúndio e a formação dos agrônomos, na maioria das vezes, ligadas a uma agricultura comercial de base capitalista, levam a um sistema que tem como base uma estrutura arcaica e opressora, a qual produzem a cultura do silêncio em que os camponeses não têm o direito de dizer a sua palavra. Decorre daí que os agrônomos - formados hegemonicamente com base em uma pedagogia colonial – não se comunicam de modo dialógico com os camponeses e, sim, emitem comunicados a estes a partir de métodos sustentados na não dialogicidade.

Nesse sentido, essa estrutura e essa formação dos agrônomos acarretam uma “deformação” no processo educativo praticados aos homens e mulheres dos setores rurais. Como resultado dessa deformação, há a presença da colonialidade do poder e da colonialidade do ser pelo fato de que o que predomina nos relacionamentos estabelecidos, entre o extensionista e os camponeses, é a destituição do ser como pessoa dos camponeses pela imposição do silêncio a estes pelo poder autoritário da extensão rural praticada.

Sobre essas questões da não dialogicidade e da imposição da cultura do silêncio, Freire assevera que:

Temos perguntado, investigado, procurado saber as razões prováveis que levam os camponeses ao silêncio, à apatia, em face de nossa intenção dialógica? E onde buscar estas razões, senão nas condições históricas, sociológicas, culturais, que os condicionam? Admitindo uma vez mais as mesmas hipóteses para efeito de raciocínio, diremos que os camponeses não recusam o diálogo porque sejam, por natureza, refratários a ele. Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidiológico. Sendo uma estrutura fechada que obstaculiza a mobilidade social vertical ascendente, o latifúndio implica numa hierarquia de camadas sociais em que os estratos mais “baixos” são considerados, em regra geral, como naturalmente inferiores. Para que estes sejam assim considerados, é preciso que haja outros que desta forma os considerem, ao mesmo tempo em que se consideram a si mesmos como superiores. A estrutura latifundista, de caráter colonial, proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens. (FREIRE, 1977, p.48).

Em outro livro escrito por Paulo Freire, intitulado *Professora sim, tia não*, ele reflete e denuncia a ordem colonial, presente na sociedade brasileira, assim como aponta caminhos para a superação dessa ordem ao analisar a estrutura das administrações públicas e das empresas particulares de ensino – centradas em uma lógica colonialística -, no que diz respeito de como estes entes públicos e privados lidam com a educação e a valorização dos docentes. Nesse livro, em várias passagens deste, aparecem implícitas as questões da colonialidade do poder opressivo do Estado e de amplos setores da sociedade brasileira, bem como da colonialidade do ser na relação entre as esferas públicas e privadas com os educadores e educadoras.

Colonialidades estas que exprimem o mandonismo das estruturas de poder contra aqueles que atuam no campo da educação, transmitindo a estes certas missões que desvalorizam as professoras de educação infantil ao compará-las com uma pessoa da família dos educandos ao denominá-las de “tias”. Ao nomear essas professoras de tias, o sistema de poder, aparentemente, procura demonstrar para a sociedade, que está valorizando essas professoras, pois chamá-las de tias dar um certo clima de afeto e cuidado.

Pelo contrário, ao chamá-la de tias, o sistema “amacia”- pelo tom do afeto - a grande desvalorização atinente ao ser dessas professoras, que é expressa pelos baixos salários e por condições de trabalho inadequadas. Sobre esses temas da colonialidade do poder e do ser, Freire expressa nos seguintes fragmentos do livro, o qual foi referido anteriormente, a condição a que a estrutura da sociedade brasileira e também os docentes desta sociedade estão submetidos ao império das sujeições do colonialismo, que colonizam os professores pelo fato de que estes são alienados e se acomodam à situação opressiva a que são submetidos, e também – por outro lado – chama atenção para a necessidade de lutarmos contra essa situação gerada por esses colonialismos.

A necessidade que temos de poder lutar cada vez mais eficazmente em defesa de nossos direitos, de ser competentes e estar convencidos da importância social e política de nossa tarefa, reside no fato de que, por exemplo, a indignação de nossos salários não depende apenas das condições econômico-financeiras do Estado ou das empresas particulares. Tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar os gastos. (FREIRE, 1998, p. 33).

A seguir, Freire acrescenta que:

Este passado colonial, presente no arbítrio dos poderosos, na "empáfia" de administradores arrogantes é uma das explicações para o sentimento de impotência, para o fatalismo com que reagem muitos de nós. É possível que tudo isso amoleça o ânimo de muita professora que, assim, “aceita” ser tia em lugar de assumir-se profissionalmente. Pode ser isso também que, em parte, explique a posição de professorandas que fazem o curso de preparação para o magistério enquanto “esperam um casamento”. (FREIRE, 1998, p. 34).

Em contraponto a essa situação de conformismo dos docentes, Freire aponta um caminho para que os sindicatos da classe de professores mude essa situação, através de uma política anticolonial em torno da superação das imensas desigualdades a que os trabalhadores da educação estão sujeitos. Assim sendo, ele afirma que:

Creio que os sindicatos dos trabalhadores do ensino deveriam juntar, à sua reivindicação salarial e de melhoria das condições materiais no exercício da docência, uma outra, a longo prazo. A que, esmiuçando a política dos gastos públicos, que inclui os descompassos entre o salário dos professores primários e o de outros profissionais,

analisa também as comissões e gratificações que, após algum tempo, são incorporadas ao salário. Seria necessário um sério estudo de política salarial substantivamente democrática, não colonial, com que, de um lado, se fizesse justiça ao magistério, de outro, se sanassem desigualdades aviltantes. (FREIRE, 1998, p. 35).

Em outro livro, denominado *Cartas a Cristina*, Paulo Freire evidencia o tema do colonialismo inerente à formação social, histórica, econômica e cultural da sociedade brasileira. Colonialismo este que se revela pela imposição do silêncio às classes populares pelas elites brasileiras, as quais continuam adotando até os dias atuais uma posição e uma consciência pautadas pela dominação e, portanto, pela opressão e autoritarismo expressas nas relações com base em colonialidades, que inferiorizam essas classes populares e de valorização ao que é construído e elaborado pela Europa e Estados Unidos em termos de conhecimentos.

Nesse sentido, fica clara a denúncia de Paulo Freire, nesse livro, contra a colonialidade do ser a que os poderosos do Brasil espoliam estratos do povo deste país a partir da utilização de medidas, que aniquilam e suprimem os direitos a uma vida digna, como por exemplo, os direitos a uma educação e uma saúde de qualidade, a uma previdência social justa e equânime para todos os brasileiros, a uma distribuição da renda e da terra equitativas.

Para tanto, fazem valer a força física e simbólica contra o povo do seu próprio país, através até da adoção de golpes, a mando dos impérios colonialistas do mundo contra presidente eleitos democraticamente e que realizavam governos mais democráticos e populares, como foram os casos recentes do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e da prisão do ex presidente Lula para que o mesmo não pudesse concorrer às eleições presidenciais do ano de 2018.

Como decorrência desses golpes, há a instalação dos governos de Michel Temer e de Bolsonaro. Estes governos rezam pela cartilha da lógica capitalista neoliberal e colonial emanada pelos impérios do mundo, a qual ocasionou e ocasiona fortes impactos para o desenvolvimento autônomo do país e do seu povo, o qual sofreu e sofre muitas consequências pela redução drástica nas políticas públicas de áreas cruciais para a emersão de uma vida com dignidade, tais como nas áreas: da educação, da saúde, da seguridade social e do meio ambiente. A respeito da posição das elites brasileiras, pode-se afirmar que:

É incrível como as classes dominantes neste país, inclusive os setores capitalisticamente mais modernizados, repetem sempre procedimentos e hábitos que têm o sabor e o ranço do estilo colonial. A arrogância com que tratam às classes populares, o pouco caso que lhes fazem, a voracidade com que as exploram, seu autoritarismo, o discurso em que descaradamente dizem ao contrário do que fazem, os pretextos mais insustentáveis para justificar as medidas de exceção com que, através do tempo, vem fazendo e tratando de silenciar o povo brasileiro. (FREIRE, 1996, p.64-65).

Em outro trecho desse livro, Paulo Freire enuncia que lutar e anunciar possibilidades que substituam o sistema de poder autoritário sustentado no colonialismo e nas suas distintas colonialidades é uma tarefa dos educadores libertários, que se torna inadiável, como foi no passado, como é no presente e que também será no futuro, caso perdure a lógica colonial. Também nesse trecho, ele faz um relato dessa luta ao longo da sua vida acadêmica e da sua vida como ser humano inserido com as classes populares ao redor de uma educação como prática de liberdade, a qual ajuda a concretizar, na prática diária, a vocação ontológica do ser humano de ser mais com o outro, ou seja, que se produza na prática uma educação que faça o desencadeamento da cooperação e da solidariedade entre todos os seres humanos com vistas ao surgimento de um mundo de justiça e de equanimidade social. Sobre essa tarefa dos educadores libertários e da sua luta ao longo da vida por um mundo melhor, Freire acentua que:

Uma de nossas tarefas, dos educadores e educadoras progressistas, era, hoje como ontem, trabalhar esse passado que se interna no presente não só como um tempo de autoritarismo, de silêncio imposto às massas populares, mas também como um tempo no que uma cultura da resistência se foi gerando como resposta à violência do poder. O presente brasileiro há estado atravessado por essas heranças coloniais: a lei do silêncio e a da resistência a este, a da busca da voz, a da rebeldia que necessita ir fazendo-se cada vez mais criticamente revolucionária. Este foi o tema central da tese acadêmica que defendi, em 1959, na então Universidade do Recife, hoje Federal de Pernambuco: "Educação e atualidade brasileira", da que aproveitei parte para meu primeiro livro: a educação como prática de liberdade. (FREIRE, 1996, p.103-104).

Em outro ponto do livro aludido, Freire reflete sobre a emergência de homens e mulheres como pessoas que agem com consciência sobre os problemas que afetam a realidade brasileira, a qual carrega a herança colonial, que se faz presente até os dias de hoje. Assim sendo, ele expressa que:

O novo homem e a nova mulher jamais serão resultado de uma ação mecânica, mas de um processo histórico e social profundo e complexo. O novo homem nasce pouco a pouco, não fazendo-se, não nasce feito. Somente entre os mecanicistas, que sem saber perdem a forma dialética de pensar, podem aceitar um nascimento da mulher e do homem novos tão simplistas como o de que se falam. Carrregamos em nós a inexperiência democrática, às vezes vigorosa, que nos marca desde os tempos da colônia, da que são contradições as expressões novas ou os novos impulsos da democracia. Marcas coloniais que perduram até hoje. (FREIRE, 1996, p.193).

Assim sendo, podemos dizer que Paulo Freire é um autor decolonial porque ao longo de seus escritos como intelectual, das suas declarações em entrevistas e em palestras, bem como em sua atividade como ativista social - tanto nas universidades como nos movimentos e nas organizações sociais aqui no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa, na África e, enfim, em todos os continentes do mundo - participou ativamente ou por meio de autores e ativistas sociais, que comungaram e comungam com sua prática libertadora de educação,

através da criação e recriação de iniciativas e projetos que vislumbraram combater a desumanização imposta pelo sistema colonial de poder, o qual é dotado de mecanismos eivados: pelo autoritarismo, pela cultura do silêncio, pela monocultura dos saberes, pela ética centrada na lógica do capital, pelo racismo, pelo patriarcalismo, pelo sexismo, pela invasão cultural e pelo monoculturalismo.

Em uma das cartas escritas ao comissário nacional de educação de Guiné Bissau, Paulo Freire enfatiza a necessidade de se alfabetizar em uma língua original dos guineeses com vistas à superação da colonialidade impressa no idioma do colonizador. Desse modo, para Freire seria importante veicular a linguagem escrita e oral dos povos africanos devido ao fato de que a linguagem expressa pelo idioma do colonizador, traz e carrega as marcas do colonialismo aviltante. Dessa feita, Freire afirma que:

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. [...] A sociedade que, superando o seu estado de dependência colonial, procura refazer-se revolucionariamente, como é o caso da Guiné-Bissau, não pode escapar, realmente, ao equacionamento de seu problema linguístico. Problema que já estava posto na etapa mesma da luta por sua libertação. Daí a urgência, caso o creoulo, que deve estar para o português como este para o latim, se afirme como língua nacional, de um sério esforço a ser feito no sentido de sua “regulamentação”, como língua escrita, pois que, enquanto língua que se fala, já tem sua estrutura. (FREIRE, 1978, p.64).

Outras colonialidades, a de raça e de gênero, são trabalhadas em suas últimas produções acadêmicas, que são fruto de uma reflexão feita pelo próprio Paulo Freire a respeito das lacunas deixadas sobre o tema do feminismo e do racismo em suas produções iniciais, como por exemplo, no livro *Pedagogia do Oprimido* e em *Educação como prática de liberdade*, não são abordados. Desse modo, já no livro *Pedagogia da Esperança*, aponta sobre a importância da introdução das questões de gênero nas questões sociais e culturais apresentadas ao campo da educação para análise em que a inclusão de homens e mulheres na linguagem é de suma importância. Nessa direção, ele diz que:

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me

chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “Asmulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados?*”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico. Neste sentido é que explicitarei no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista. (FREIRE, 1992, p.35).

Com relação ao tema do racismo, Paulo Freire em diversas passagens do livro *Pedagogia da esperança* aborda esse tema sempre com muita ênfase e determinação, apontando como – não poderia deixar de ser – é abominável a colonialidade ligada à questão racial. Em uma dessas passagens, Freire denuncia as discriminações de quaisquer ordens presentes no mundo. Portanto, ele expressa que:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe. Os depoimentos que ouvi de sul-africanos e sul-africanas, brancas ou negras e negros, quer em Genebra quer nos Estados Unidos, me chocaram e continuam a chocar ainda hoje quando os rememoro como agora. A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver *sem se arrepiar* ou dizer *que horror!* Ouvi de brancos sul-africanos ou residentes na África do Sul, tão revoltados quanto eu, tão anti-racistas quanto eu, narrativas dramáticas de práticas *discriminatórias* impensáveis. E de negros também. “Não posso”, me afirmou uma vez um jovem negro, homem de igreja, para meu espanto e em quase estado de descrença do que ouvia, “dizer, na presença de brancos, *meu Deus*. Devo dizer *vosso Deus*”. Brancos e negros, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à *Pedagogia do oprimido*. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento da ou das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazera sua percepção anterior. Em outras palavras, como perceber a percepção anterior da realidade e assumir uma nova inteligência do mundo sem que isso significasse porém que, por estar sendo percebido de forma diferente, já tivesse sido o mundo transformado. Mas isso significava que, por causa da nova *inteligência* do mundo seria possível criar-se a *disposição* para mudá-lo. (FREIRE, 1992, p.74).

Sendo assim, Paulo Freire profetizou dentro do marco da denúncia das injustiças provocadas pelas diversas colonialidades e pelo anúncio de um novo tempo forjado na justiça social e, em função desta profecia social encarnada no horizonte de uma educação e teologia da libertação, praticou atividades centradas em um sistema anti-colonial – que se opõe ao sistema colonial - , o qual é engendrado: na democracia, na polifonia de vozes, na ecologia dos saberes, na ética do ser mais (ética da libertação), no antirracismo, no antipatriarcalismo, no antisexismo, na síntese cultural baseada na diversidade de vozes e no interculturalismo crítico. A respeito dessa profecia social, pode-se afirmar que:

De fato, este modelo de ‘profeta social’ que denuncia as injustiças sociais, o poder e os ‘desvios morais e éticos’, também é concernente a uma dada interpretação do significado de profecia para a teologia da libertação. Para Gustavo Gutiérrez, um dos seus principais teólogos, o profeta tem compromisso com a verdade, com o real e com a história, por isso seu instrumento de atuação é a denúncia. [...] A partir deste modelo profético tem se construído a representação da imagem de atuação sacerdotal de Casaldáliga⁴⁶, consolidada nas narrativas biográficas baseadas em sua memória e subseqüentemente amparadas na própria representação que Casaldáliga tem feito de si. (VALÉRIO, 2007, p.22).

Nesse sentido, a voz e as ideias de Paulo Freire ressoaram em todos os lugares do mundo da educação e de outros campos de conhecimento afins à educação, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Teologia dentre outros, tendo grande repercussão em distintos projetos emancipatórios e na obra de inúmeros intelectuais e ativistas sociais, que se dedicaram a projetos dessa natureza seguindo a senda humanista de Paulo Freire, como foram os casos de duas intelectuais feministas – nascidas num país imperial (os Estados Unidos) - Bell Hooks e Catherine Walsh, que desenvolveram e desenvolvem trabalhos em favor de grupos desfavorecidos social e economicamente, como são os casos das mulheres, dos negros e dos indígenas.

A autora Bell hooks, por exemplo, dedica um capítulo de uma de suas obras a Paulo Freire em que ela afirma que o legado deste autor foi imprescindível para a sua luta contra as formas coloniais de discriminação, como o racismo e o sexismo, e a partir do pensamento freireano, essa autora elaborou e pôs em prática uma teoria da libertação em torno de uma educação por meio de um linguajar revolucionário em que os seres oprimidos, na estrutura

⁴⁶ Casaldáliga foi um bispo catalão ligado à Teologia da Libertação, que teve forte atuação em favor dos excluídos e marginalizados do sistema, sobretudo aqueles que viviam na região brasileira do Araguaia, que se localiza no estado de Tocantins. Ver mais em CASALDÁLIGA, Pedro. Nicarágua, combate e profecia. Petrópolis, RJ, Vozes. 1986.

autoritária e opressora da sociedade estadunidense, emergissem como sujeitos libertados do jugo colonial. A exemplo da influência de Paulo Freire na obra e na prática dessa autora, podemos destacar esse fragmento de um de seus livros.

Quando encontrei a obra de Freire, bem num momento da vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro do próprio Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados do que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas de Guiné Bissau. Veja você, eu chegava à universidade com a experiência de uma negra da zona rural do Sul dos Estados Unidos. Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra para mim. “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. (HOOKS, 2013, p.66).

Já no caso de Catherine Walsh, a presença de Paulo Freire também foi e é muito relevante na sua obra e na sua prática de professora e ativista social, tendo inclusive trabalhado e conhecido pessoalmente esse autor e sido sua aluna nos Estados Unidos. Essa influência de Paulo Freire se revela no trabalho dessa autora desde o tempo em que ela viveu em seu país de origem (Estados Unidos), a qual fundou uma escola alternativa para o ensino e a aprendizagem com indivíduos subalternizados das classes mais desfavorecidas de uma determinada localidade desse país. Escola esta que tinha como projeto político - pedagógico idealizado e efetivado pela concepção freireana de educação.

Em outra fase da vida de Catherine Walsh, quando da sua migração para o Equador, os livros de Paulo Freire – segundo o próprio depoimento dessa autora – não foram consultados e, dessa feita, ficaram guardados em sua casa, pois Walsh visualizava que a pedagogia crítica de Paulo Freire não dava conta das questões a que os povos indígenas do equador estavam atravessando, as quais ela vinha se dedicando a estudar, pesquisar e atuar na universidade e nos movimentos sociais do Equador. Porém, recentemente, depois do encontro que a educadora Catherine Walsh manteve com a pedagoga caribenha, Jaques Alexander, que segue a pedagogia de Paulo Freire como uma metodologia transgressiva e decolonial, essa educadora volta a trabalhar fortemente com a obra de Paulo Freire em diálogo com Franz Fanon e Jaques Alexander a partir da ideia da construção de uma concepção pedagógica decolonial, que faz o entrecruzamento entre o pedagógico e o político com vistas a construir e reconstruir iniciativas e possibilidades a partir das “brechas e fissuras” deixadas pelo sistema colonial de poder.

3.3 A Concepção decolonial em Catherine Walsh

Catherine Walsh é uma intelectual e ativista social, que nasceu nos Estados Unidos, envolvida durante muitos anos nos processos e lutas de justiça e transformação social, primeiramente no refrido país (onde trabalhou junto com Paulo Freire) e, nos últimos mais de vinte anos, na América Latina, de modo geral, e – em particular no Equador como professora e coordenadora do doutorado em estudos culturais da Universidade Andina Simón Bolívar e também como militante, que atua e assessora os processos político-pedagógicos dos movimentos indígenas e afrodescendentes do Equador.

Cabe enfatizar que abordamos as categorias de análise referentes ao tema da decolonialidade nos escritos de Catherine Walsh a partir da perspectiva da colonialidade do poder, da colonialidade do saber, da colonialidade do ser e da colonialidade da natureza. A escolha de de somente dois livros dessa autora para o nosso estudo se deve ao fato de que esses livros não foram publicados no Brasil e, portanto, de difícil acesso já que foram publicados no Equador. Até chegamos a enviar uma correspondência para a educadora Catherine Walsh com o objetivo de entrevistá-la e também no intuito de conseguirmos os livros dessa autora, porém não obtivemos resposta para a nossa comunicação. Porém, imaginamos que como a autora publicou muitos artigos em revistas acadêmicas, que tivemos acesso em nossa pesquisa, imaginamos que o nosso trabalho não foi prejudicado pela ausência do estudo em algumas de suas obras, que não estão disponibilizadas no Brasil.

Desse modo, seguindo as sendas apontadas por Paulo Freire, Catherine Walsh caminha perguntando sobre as questões que afetam à humanidade – especialmente aquelas que são submetidos os oprimidos e oprimidas desta humanidade -, no que se refere ao tema do colonialismo e os efeitos deixados por esse colonialismo aos povos subalternizados – tanto do Sul e do Norte global - , bem como apontando iniciativas e empreendimentos epistêmicos e políticos decoloniais construídos a partir da integração dos intelectuais das universidades atuantes juntos aos movimentos sociais de grupos humanos, que sofrem as agruras advindas do racismo, do sexismo, do epistemicídio, como são os casos, dos indígenas, dos negros, das mulheres dentre outros.

No caso particular da Catherine Walsh, ela é uma pensadora decolonial que parte de uma práxis militante em favor dos que são excluídos entre a esfera do meio acadêmico, das universidades, e entre a esfera dos movimentos e organizações da sociedade civil. Esta práxis é construída e reconstruída com os oprimidos e oprimidas a partir da denúncia da violência erigida pelos colonialismos de distintos aspectos, bem como pelas reivindicações que clamam

pela participação ativa dos que estão na exterioridade do sistema-mundo e por uma prática assentada na escuta e no diálogo com os excluídos do projeto da modernidade eurocêntrica.

A trajetória de ativista social e de acadêmica de Catherine Walsh, como afirmamos anteriormente, começa no seu país de origem (os Estados Unidos) e se estende até o continente da América Latina. Trajetória esta que se caracteriza por uma vinculação teórica e prática com movimentos ligados a uma pedagogia de orientação crítica dentro dos lugares das universidades e dos movimentos sociais, nos quais se destacou como intelectual e agente social comprometida na transformação social e cognitiva destes espaços a partir de um processo de escuta e diálogo crítico intercultural - nos espaços tanto da academia como nos espaços da sociedade civil -, o qual se ensajou e se ensaja em várias frentes político-pedagógicas em torno da construção da utopia concreta da decolonização desses espaços.

Desse modo, a pensadora Catherine Walsh se apresenta como uma educadora-militante fortemente envolvida com construtos teórico-práticos, bem como de reivindicações em favor da mudança e da emancipação social de todos os seres humanos. Inicialmente no seu país natal (os Estados Unidos), onde exerceu suas atividades acadêmicas na universidade associada às atividades junto aos grupos sociais, que sofriam e ainda sofrem a marginalização e a exclusão social, como por exemplo, com a comunidade de indivíduos multirraciais e com grupos de feministas e também com o educador brasileiro Paulo Freire, quando ele esteve trabalhando na mesma universidade em que Catherine Walsh trabalhava (a Universidade de Massachussets). A esse respeito, Walsh afirma que:

Claramente central foi o tempo dividido com Paulo Freire na década de 1980. Através de um acordo celebrado com a Universidade de Harvard, onde Paulo, todavia no exílio, havia sido convidado por um período de três anos, conseguimos negociar a estadia de Paulo um semestre por ano na Universidade de Massachusetts Amherst-UMASS, onde me encontrava nesse momento. Neste período, tive o privilégio de co-facilitar seminários universitários com Paulo, e trabalhar junto a ele nos espaços de educação popular da comunidade portorriquenha da região. Ele foi meu professor e colega, um companheiro de luta, e amigo. Em 1986, alguns de nós organizamos a Primeira Conferência de Trabalho em Pedagogia Crítica (First Working Conference on Critical Pedagogy) em UMASS; Paulo, Myles Horton, Maxine Green, Meyer Weinberg, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Peter Park, Madeleine Grumet, e muitos outros, incluindo coletivos de ativistas, educadores, feministas, trabalhadores culturais e outros provenientes de todas partes dos Estados Unidos e Canadá se reuniram para debater, discutir compartilhar perspectivas, posturas e experiências de pedagogia transformadora e luta social e como práxis. (WALSH, 2014, p.18).

Por outro lado, Walsh segue trabalhando também em torno de uma pedagogia transformadora, nos derradeiros vinte e seis anos, na América Latina, no Equador de modo particular em que tem feito um notável caminho de assessoramento e acompanhamento em

processos educativos, especialmente no campo de processos de interculturalidade crítica e decolonial a partir de um ensinar e de um aprender mútuo com os movimentos de afrodescendentes e com os movimentos indígenas.

Além dos trabalhos com esses movimentos, Catherine Walsh é docente permanente e coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidad Andina Simón Bolívar com sede na capital do Equador (Quito). Neste país, com o professor, ativista comunitário e intelectual pertencente à comunidade afrodescendente, Juan García Salazar, elaborou um fundo com extensos documentos sobre as comunidades afroandinas, o maior arquivo do continente da América Latina da história coletiva referente aos negros, expressas numa linguagem oral e visual, em comunhão com a UASB (Universidad Andina Simón Bolívar).

Catherine Walsh em conjunto com o educador Juan Garcia produziu uma sequência de artigos e livros, entre outros o livro *Pensar sembrando/Sembrar pensando con o líder comunitário Zenón* (2017), publicado poucos meses antes da morte desse educador. Colaborou como assessora da Assembleia Nacional Constituinte no Equador (2007-2008) sobre os direitos da comunidade afrodescendente nesse país e sobre a construção de propostas e práticas de um Estado intercultural e plurinacional. Também trabalhou cooperativamente com vários governos populares de diversas localidades.

Seu trabalho teórico e prático, que combina pensamento e ação em favor de toda a comunidade da vida, se desenvolve academicamente na universidade e também junto aos movimentos sociais de base popular e comunitária, o qual tem como ênfase um projeto de uma utopia concreta edificada em torno de aspectos políticos, epistêmicos, éticos e ontológicos, que se estrutura ao redor da vivência cotidiana de uma interculturalidade crítica e da decolonialidade nos espaços político-pedagógicos formais e informais das sociedades.

Os eixos que orientam e conduzem esse projeto estão localizados dentro de uma lógica que integra vários campos da vida social com base em uma comunicação fecunda entre a geopolítica do conhecimento com as lutas associadas a uma práxis comunitária em torno de uma epistemologia e de uma política de resistência e de reexistência com vistas à emersão de uma ética sustentada a partir das cosmovisões dos afrodescendentes e dos indígenas da região andina, em particular, e de toda a América Latina de maneira geral, as quais refletem um pensamento e uma práxis feminista apoiados nos feminismos negros e indígenas e, em última instância, na tentativa da realização, na prática de uma pedagogia apoiada numa práxis decolonial.

Atualmente, o interesse específico de Catherine Walsh é com os “comos decoloniais”,

ou seja, como elaborar formas plurais outras de resistir e viver em meio ao processo colonial do sistema hegemônico aportado no patriarcalismo, no capitalismo, no racismo e no sexismo.

Enfim, o trabalho de Catherine Walsh se dá em várias frentes, que vai desde as lutas das mulheres, dos negros e dos indígenas subalternizados e - a partir dessas lutas – promover outros modos de viver baseados em pedagogias convergentes que tem o decolonial e a interculturalidade crítica como orientação e como meta.

Um bom exemplo de anunciar outras formas de viver - com base no reconhecimento às múltiplas diferenças culturais e na cooperação entre os povos – foi a publicação da obra escrita em comunhão com outros autores, intitulada como: *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*, a qual foi publicada em 2013.

Nesta obra, nos seus artigos, nas suas falas e nas suas práticas, a educadora Catherine Walsh revela um pensamento comprometido com os abandonados à própria sorte pelo sistema dominante (os colonizados) por meio de uma tomada de posição em que sua ação e a sua reflexão são interrelacionadas coerentemente em torno de um propósito de uma vida digna para todos em que a garantia dos direitos fundamentais para consecução dessa vida sempre estão em pauta na sua linguagem oral e escrita, bem como em sua prática social.

Como direitos fundamentais a essa vida digna, essa educadora elenca: a educação, a saúde, a seguridade social, uma distribuição da renda e da terra equitativas, o reconhecimento aos saberes e as espiritualidades dos povos originários, a interculturalidade crítica, o cuidado com a vida humana e a vida extrahumana e a democracia efetiva ao modo como o movimento zapatista organiza a sua própria comunidade.

Em suma, esse pensamento – que se assemelha em muito ao ideário de Paulo Freire –, pois parte da reflexão e da ação em torno de movimentos e de encaminhamentos que tem a vida como o primeiro fundamento a ser levado em consideração em qualquer prática e ação social cultural, ou seja, é um pensamento encarnado que se faz e refaz à luz do diálogo e das experiências de aprendizagens e desaprendizagens como os povos subalternizados, o qual não é uma elaboração teórica enclausurada no interior das universidades e, portanto, uma construção e uma elaboração – que se fazem pela comunicação entre a teoria e a prática - com vistas à produção de iniciativas que suplantem os muros das universidades e, dessa feita, tenha repercussão na prática social do povo. A esse respeito, Walsh (2020, p. 253) declara que: “Não posso pensar sem um fazer que contribua com a comunidade em que vivo. Pensar de forma situada e encarnada. Trabalho na universidade, porém não sou acadêmica. A universidade não é o meu lugar, meu lugar de pensar está fora”.

Portanto, a cosmovisão e a prática da pensadora Catherine Walsh são realizadas a partir

do lugar em que estão as comunidades subalternizadas com relação às dimensões de classe social, gênero, raça, dentre outros que sempre são atingidas de maneira interseccional pelas discriminações atinentes a essas dimensões.

Nesse sentido, a sua práxis é estruturada em uma pedagogia popular que não apenas enfoca o tema da classe social como determinante dos processos sociais e culturais opressivos que ocorrem nas nossas sociedades, mas também atua em torno da decolonização dos espaços dessas sociedades dominados hegemonicamente pelo racismo, pelo sexismo, pelo patriarcalismo, pela lógica do capital, e pela destruição do meio ambiente.

Decorre daí que a prática dessa pensadora atua contra a lógica capitalística neoliberal, bem como atua de modo imbricado com as formas de exclusão social que ocorrem paralelamente a essa lógica, tais como: as formas violentas e as mortes promovidas pelas lógicas adstritas aos racismos e aos patriarcalismos de distintas ordens, pelos ecocídios e pelos epistemicídios.

A título de exemplo, cabe mencionar o seu devir – desde a sua graduação – em consonância com a busca de uma sociedade mais humana e solidária. Esse devir se encontra marcado por reivindicações e elaborações de alternativas, como por exemplo, a criação por Catherine Walsh de uma escola de educação popular nos Estados Unidos. A respeito desse devir, Walsh relata que:

Durante meus anos de graduação nos Estados Unidos fiz parte de grupos militantes feministas contra a militarização e a guerra (no tempo da guerra do Vietnam). Um dos momentos mais chaves foi quando tomamos o edifício dos milicos na Universidade de Massachusetts: entramos literalmente pelas janelas à noite, e tomamos o edifício que creio segue sendo até hoje um Centro de Mulheres. Nesses anos, nos setenta, formei uma escola alternativa, multirracial urbana e antisexista. Também foi uma época de experimentação com a vida comunal de viver desde e com a terra, inclusive sustentado no labor agrícola: de semear, cultivar, colher, vender e trocar/intercambiar. Nesses momentos, meus enfoques e militância entrecruzaram vários temas: como mulher, brigando contra o sistema patriarcal — do que a militarização era e segue sendo parte — como docente antisexista e antirracista, e como parte de uma prática de vida menos capitalista e individual. (WALSH, 2020, p.253-254).

Nessa direção, verifica-se que o trabalho de Catherine Walsh se articula em torno de uma profusão de caminhos estruturados e engendrados que se opõem a colonialismos internos revelados pelas colonialidades do ser, do saber, do poder e da natureza e, por outro lado, propõem e praticam ações capazes de ajudar na edificação de uma sociedade decolonial, a qual em – última instância – se estrutura em laços de solidariedade.

Laços estes construídos mediante à participação político-pedagógica acerca de temas diversos inerentes ao viver em comunidade, os quais eram compreendidos e interpretados sob

a ótica da interligação complexa existente entre eles, cujo fim seria e é a produção de uma vida oposta a lógica capitalista individual, competitiva e autocentrada no antropocentrismo.

Essa participação se dá sempre numa perspectiva dialogal com o grupo de intelectuais comprometidos do grupo modernidade-colonialidade e de outros intelectuais distintos a esses grupos, bem como com as classes populares – tanto nos Estados Unidos como no Equador – no sentido da construção de uma pedagogia decolonial centrada num agir com base na interculturalidade crítica e valorização do exercício da prática da ecologia de saberes, a qual se dá na busca de uma sinergia mínima entre esses saberes em meio às suas características diversas.

Assim sendo, essa participação aconteceu e acontece por meio da colaboração e da escuta reflexivas, que são exercidas por Catherine Walsh, junto: à conferência nacional indígena no Equador com relação aos temas da educação bilíngue e da própria cultura indígena, às comunidades de Porto Rico, no que se refere à luta pelos direitos lingüísticos, culturais e educativos dessas comunidades, à organização de uma universidade indígena no Equador, à criação do curso de doutoramento em estudos culturais na Universidad Andina Simon Bolívar, aos governos andinos no assessoramento de propostas com vistas à emergência de uma educação intercultural crítica.

Sobre essa participação, fica claro que: “A ideia não era estudar e escrever “sobre” mas colaborar “com”, gerando publicações que contribuíram com os processos: outro encargo político-intelectual”. (Walsh, 2020, p.254-255).

Em vista disso, Catherine Walsh faz um trabalho compartilhado em que os seus escritos, a sua linguagem oral e a sua ação são utilizadas no sentido da construção de um mundo comum, que se dá pelo estabelecimento de relações partilhadas com os outros interlocutores dos movimentos e do meio acadêmico por meio do intercâmbio de palavras e de ações interculturais, as quais são guiadas por intencionalidades dirigidas para um viver junto em colaboração.

Colaboração esta que se estabelece sob o signo do reconhecimento de si e dos outros que interajam e se comunicam a partir do horizonte de uma humanização efetiva, que se dá em um ambiente de liberdade, por intermédio do diálogo como uma experiência existencial indispensável para a efetivação de projetos de transformação da situação colonial para uma situação decolonial atravessada por uma educação em que o povo seja o protagonista de sua história como sujeitos.

Esta história é protagonizada por iniciativas e movimentos voltados para a ajuda e a responsabilidade pelos outros e pela natureza, ou seja, que aconteçam ações que girem em torno

do cuidado com a vida em sua integralidade no sentido de tomar consciência da realidade opressiva da maioria da humanidade e, ao mesmo tempo, propor novas possibilidades da construção de uma humanização em que o compartilhar seja a exigência fundamental para a humanização, a qual pressupõe o trabalho coletivo com o povo em torno de uma política e de uma cultura popular e também de um sinergismo com o ambiente numa perspectiva da decolonialidade da natureza. A respeito da humanização dos seres humanos, em direção próxima ao pensamento de Catherine Walsh, Fiori profere:

Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo. (FIORI, 2005, p.14).

Dessa forma, o dialogar com o povo e com a comunidade científica de argumentação é uma condição indispensável para a emergência de metodologias político-pedagógicas, que ao mesmo tempo faz a conscientização e a politização ao redor da sinergia entre educação e política no sentido de que a educação é eminentemente política e a política é eminentemente educativa. Enfim, as ações dos intelectuais e ativistas sociais se desenrolam e devem se desenvolver dentro de um marco da busca da liberdade para todos os seres humanos, a qual deve se constituir pela prática de uma educação dialógica em todos os setores das comunidades humanas.

Educação esta que estimula e propaga um ensinar e um aprender centrados em metodologias da partilha de conversas e de experiências de colaboração tanto no quefazer pedagógico cotidiano, bem como nas escritas de artigos, livros e de outros materiais pedagógicos com a comunidade de interlocutores das universidades e do público externo a essas universidades.

Universidades estas que devem se abrir para o mundo da vida cotidiana das pessoas, especialmente para o mundo das classes populares oprimidas atualmente pelo sistema hegemônico dominante. Esse abrir para o mundo da vida deve ter como ponto de partida a superação dos discursos e das práticas monológicas das universidades a partir do exercício colaborativo do pensar e do agir fundamentado no dialógico. Sobre esse pensar e agir, que foi influenciado pelo pensamento e a ação de Paulo Freire, Walsh (2020) assinala que:

Este afã de pensar conversando iniciou durante os três anos que trabalhei com Paulo Freire. Isso foi aproximadamente entre 1984 e 1986. Paulo estava concluindo seu período de exílio. A Universidade de Harvard o convidou, e negociamos desde a Universidade de Massachusetts em Amherst, onde eu trabalhava, para que Paulo pudera estar conosco um semestre por ano durante três anos. Com Paulo realizamos juntos um seminário na pós graduação e também desenvolvemos oficinas de educação popular na comunidade portorriquenha, uma comunidade muito grande nessa região. Com Paulo, outras e outros intelectuais comprometidos, formamos a primeira rede nacional de pedagogia crítica. Porém uma das coisas que ficou intensamente gravada em minha memória foi a prática de Paulo de pensar conversando. Paulo, Elsa (sua primeira esposa) e eu. Sempre gozei da leitura de seus múltiplos “textos conversados ou falados” com diferentes pessoas. Ali eu reconheço uma influência na forma de escritura que eu gosto. Paulo sempre dizia que as pessoas aprendem conversando e dialogando. (WALSH, 2020, p.255).

Então, o conversar para ser efetivo é preciso que os diferentes interlocutores dos processos de comunicação acolham mutuamente uns aos outros e se organizem no sentido da criação e da recriação de ações culturais dialógicas forjadas em demonstrações de amorosidade entre esses interlocutores em benefício das demandas e das iniciativas, que permitam o surgimento de procedimentos baseados em um quefazer libertador.

Quefazer este que se apoia nas inúmeras pequenas transformações que ocorre em escala mundial e que em comunicação entre estas formam uma rede constituída pela síntese cultural entre os diferentes projetos e práticas emancipatórias, que são elaboradas pelos diferentes grupos de pessoas e instituições que lutam e sonham com um mundo de igualdade em meio à multiplicidades de alteridades.

Esta síntese cultural é fundada na interculturalidade crítica onde a presença e a prática intensiva do diálogo são feitas de maneira continua. Diálogo este em que é garantida as vozes das diversidade de atores sociais nesse diálogo, os quais não impõem a sua vontade e seus conhecimentos, mas sim participam ativamente com vistas à elaboração de caminhos para a consecução de um sonho concreto de sociedades que engendram uma realidade sociocultural, que é: “baseada em uma sociologia das ausências que é capaz de identificar os silêncios e as incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes, e de uma teoria da tradução” que possibilite articular diferenças e equivalências entre culturas”. (SOUSA SANTOS, 2010, p.26).

Portanto, de uma teoria de tradução - que a partir do exercício da ecologia de saberes e, assim, pela desalienação cultural – feita pela síntese entre esses diferentes saberes e as diferentes culturas de onde são provenientes esses saberes. Sobre a síntese cultural, em sintonia com Catherine Walsh, Freire expressa que:

Enquanto, na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos – na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo,

atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos atores. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores. Isto implica em que a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. (FREIRE, 2005, p.112).

Nessa direção, o trabalho e os propósitos epistêmicos e políticos de Catherine Walsh - que se encontra inscrita em uma concepção com vistas à efetivação da decolonização das estruturas das escolas do sistema educativo e dos outros lugares das sociedades, onde acontecem o fenômeno pedagógico - se situam em torno dessa síntese cultural apontada por Freire, a qual se dá na colaboração entre os interlocutores dentro da busca da convergência entre estes a partir de uma ação cultural, que não há opressores e nem oprimidos, ou seja, há uma busca de convergência entre os indivíduos num horizonte de liberdade em que estes criam e recriam as suas ações político-pedagógicas mediante a análise crítica da realidade por meio do encontro das diversas contribuições práticas e teóricas de teor crítico.

Contribuições estas que levam em conta tanto os saberes dos intelectuais como também os saberes do povo para a constituição dessa síntese cultural referida e, portanto, para a elaboração de projetos que permitam a emancipação social e cognitiva de toda a comunidade, a qual se dá na superação da alienação imposta ao povo pelo colonialismo.

Decorre daí que esses projetos são construídos à luz da conversação e da argumentação amistosa entre os intelectuais e entre estes e o povo, em que ambos afirmam os seus conhecimentos e suas identidades culturais sem negar as suas diferenças culturais. Estas diferenças, nesses projetos, são enfatizadas e afirmadas como prerrogativas fundantes para a concretização das ações destes projetos - que por isso mesmo são levadas a cabo pela ajuda de todos os sujeitos dessas ações -, os quais negam a imposição e, conseqüentemente, afirmam o devir baseado nas alianças sustentadas na cooperação de todos os ativistas sociais. A respeito da importância da interlocução com indivíduos e grupos sociais diferentes com vistas à constituição de um mundo formado pela solidariedade de concepções político-pedagógicas, Walsh assinala que:

Penso também em Manuel Zapata Olivella, da Colômbia, e especialmente Jacqui Alexander, mulher afrocaribenha que ensinou durante muitos anos na Universidade de Toronto, criadora e diretora do Centro de Trinidad e Tobago “para o estudo e a prática da espiritualidade indígena”. Foi a partir da leitura do excelente livro de Jacqui, *Pedagogias do cruze (Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory and the Sacred)*, 2005), que regresssei a Paulo Freire depois de haver

deixá-lo de lado por um tempo breve. Não pude ver a relevância de Paulo para compreender a realidade na década dos noventa e princípios do século XXI no Equador, porém lendo e relendo a Jacqui cheguei a entender a possibilidade de pensar (e repensar) com Paulo e também mais além dele. Com a leitura e releitura de Jacqui, regressei também a pedagogia, a pedagogia como metodologia indispensável, e pensá-la em seus entrecruzamentos com a espiritualidade. São muitas e muitos quem me guiaram e seguem me guiando. Não tenho meu próprio corpus ou canon, mas bem tenho acompanhantes que em distintos momentos caminham comigo. Frantz Fanon e Paulo Freire são dois deles. Fanon com seu afã de pedagogo da negociação e da negação, com sua pedagogia/filosofia de (re)existência, humanidade e humanização. Paulo pelo vivido e compartilhado, por seu pensar pedagógico-praxístico arraigado na ação e na luta social. Penso no caminhar acompanhada também desde e o que Édouard Glissant descreveu como a navegação (que conecta arquipelágos aparentemente separados), e o que entendeu como a pegada ou pegadas da ancestralidade, de relacionalidade dentro de nós mesmas. Foi Aníbal Quijano quem me introduziu ao conceito-ferramenta da colonialidade e, com ele, Walter Dignolo, e muitos outros, conseguimos construir o pensar coletivo que tem sido reconhecido como o grupo da modernidade/colonialidade/decolonialidade. (WALSH, 2020, p.262-263).

Como se depreende pelas próprias palavras da citação anterior, que o pensamento e a prática da educadora Catherine Walsh têm a marca de um agir dialógico, que se revela pela abertura e a intertroca com outros pensamentos de autores e autoras comprometidos com outras modos e outras formas de fazer educação mediante à integração desses pensamentos a sua prática sociocultural, a qual é realizada por uma síntese desses pensamentos em que essa educadora elabora a sua própria concepção e a sua própria prática a partir do exercício da pluralidade ensejada pela interculturalidade crítica, que se dá pelo ouvir as palavras dos outros seres humanos e pela emissão da sua palavra e pela escrita de suas obras.

Como decorrência da prática da interculturalidade crítica, que Catherine Walsh advoga e pratica, há o encontro entre os seres humanos numa perspectiva crítica em que ambos procuram resolver os problemas da vida social sem a pretensão da verdade absoluta. Pelo contrário, procuram solucionar esses problemas por meio de um exercício de um verdadeiro processo de comunicação em que cada um dos agentes deste processo estabelece a unidade com os outros em uma aliança autêntica forjada numa conversação e numa ação pautadas pelo afã da superação do egoísmo vigente com a finalidade da emersão de teorias e de práticas engendradas no reconhecimento mútuo de todos os indivíduos, que buscam produzir ideias e práticas que levem a uma educação crítica e libertária, a qual parte da reciprocidade genuína entre esses indivíduos. A respeito desta reciprocidade, pode-se dizer que:

Na conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser. Todo aquele que fala tem aqui em mente o parceiro ou os parceiros para quem se volta, enquanto existência própria de pessoa. (BUBER, 1982, p. 153).

Essa conversação ao longo da trajetória de Catherine Walsh é pautada por processos

emancipatórios. Processos estes, que são realizados “caminhando e perguntando” sobre como enfrentar as questões urgentes do mundo atual, que é hegemonicamente atravessado pelos colonialismos e pelas colonialidades, no sentido de apontar sendas para resolvê-las e, desta feita, implementar metodologias política-pedagógicas decoloniais.

Metodologias estas que interrompem o curso da exploração e inauguram maneiras outras de existir com base na resistência e na reexistências de grupos subalternaizados e a partir deles e com eles proporcionar uma vida forjada na amorosidade compartilhada entre os indivíduos transformados em pessoas pela força dessa amorosidade, a qual é proveniente do diálogo com as mulheres e com os feminismos transgressores destas mulheres ao paradigma colonial da modernidade eurocêntrica, o qual é consagrado pelas violências do capital, do racismo e do patriarcalismo.

Esses feminismos apontam caminhos novos e enriquecedores para a constituição de pedagogias outras fundadas no decolonial em que o viver juntos em comunidade em torno da refutação dos autoritarismos, advindos do patriarcalismo, concomitante a um agir envolto em uma práxis enredada em sentimentos e ações erigidos em um quefazer e em movimentos - que nascem dos povos subalternizados da América Latina e do mundo em geral – libertários que abrigam utopias e esperanças amparados no ideal de um bem viver da humanidade, dos ecossistemas naturais e da totalidade do planeta Terra.

Em suma, esses feminismos aportam ideias, lutas e práticas que articulam proposições das mulheres de diferentes lugares do mundo, as quais criam e recriam conceitos que respondem aos desafios do atual momento da contemporaneidade por meio do enfrentamento aos muitos obstáculos que o sistema colonial e capitalista dominante impõe ao povo, especialmente aos segmentos das classes populares e, deste modo, por meio desse enfrentamento forma uma rede de coletivos feministas consubstanciados na formação de comunidades de cooperação entre as mulheres em escala planetária.

Essas comunidades se constituem por um reconhecimento ampliado de todos os coletivos feministas que se comunicam entre si por meio de um chamamento que possibilita abrir caminhos que vislumbrem alternativas não hierárquicas. A esse respeito, afirma-se que:

Chamar-nos feministas é deixar a porta aberta para a possibilidade de construir um movimento mundial de mulheres para construir a Comunidade de comunidades. É o reconhecimento da possibilidade de coordenação das lutas entre si e, principalmente, para construir com todas as mulheres, sem hierarquias ou privilégios. (PAREDES, 2019, p.83).

Nesse sentido, a concepção político-pedagógica, as lutas e as ações de Catherine Walsh

se inscrevem, como intelectual e militante social, na esteira de se reconhecer como uma mulher comprometida e atuante na realidade sociocultural da América Latina, em particular, e do mundo, de maneira geral, por intermédio de um pensar decolonial elaborado a partir da escuta do clamor dos oprimidos - sobretudo das mulheres oprimidas atacadas pela violência do sistema dominante depredador, que produz um mundo opressor e desigual em que prevalece aspectos autoritários relacionados às lógicas: colonial, masculinizante-patriarcal, capitalista, racista e ecocida - e, desta feita, tomando posição em favor desse clamor, atua nos espaços vazios (nas brechas) desse sistema dominante - por meio de suas aulas, de seus cursos e de seus escritos – em conversações múltiplas com mulheres intelectuais e mulheres do povo em torno de pedagogias constituídas por um ensino e uma aprendizagem, que resultam em uma prática sociocultural de uma vida baseada no relacional e no cuidado entre todos os seres humanos e entre estes e a natureza. A respeito dessas conversações com essas mulheres, Walsh expressa que:

Nos últimos anos, são as insurgências políticas, epistêmicas e de existência de muitas mulheres que me acompanham em meu pensar-fazer-atoar, em meu caminhar e perguntar. Aí está a amiga, intelectual afrocolombiana Betty Ruth Lozano, por exemplo, que cursou o doutorado e de quem conhecia seu trabalho desde antes. Penso em sua maneira de construir feminismos negros e decoloniais (não sempre com estas etiquetas) e nas pedagogias de vida e alegria que ela descreve e constrói, de mulheres enfrentando as violências extremas do Pacífico colombiano atual. Penso em mulheres que nunca conheci pessoalmente, porém cuja força, protagonismo e acionar-agrietar é exemplar, como foi a afrobrasileira e vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco.[...] Penso nas distintas mulheres ao longo de Abya-Yala/América Latina que estão semeando vida em tempos de violência-guerra-morte e, por sua vez, pluralizando as esferas, os territórios e os referenciais dos feminismos atuais: feminismos comunitários, feminismos autônomos, feminismos decoloniais. María Lugones, Yuderlys Espinosa, María Galindo, Sylvia Marcos, entre muitas outras, são importantes referenciais. E algumas outras sem a etiqueta “feminista”, como é o caso da líder afrocolombiana Francia Márquez (sujeita de atentado recente, aos finais de abril deste ano), a líder nasa-misak Vilma Almendra de Cauca, a líder mapuche de Patagonia Relmu Ñamku, e as mulheres de distintas nacionalidades da Amazônia equatoriana que atualmente estão construindo apostas, práticas e um pensar-ser-fazer de rebeldia, resistência e re-existência desde as forças e energias femininas, para a co-existência-vida enraizada em território e comunidade. Rita Segato é uma referência mais, amiga com quem temos uma longa trajetória de conversações. (WALSH, 2020, p.263).

Assim sendo, a proposta epistêmica e política de Catherine Walsh ultrapassa o sentido que se dá ao educativo inerente ao que como conhecemos na pedagogia dos nossos sistemas de ensino formais. Essa proposta, que é decolonial, não é um paradigma nem é uma nova teoria crítica, mas é um agir consubstanciado por pluralidades de iniciativas que interajam entre si no sentido de promover metodologias em favor da consecução de um viver forjado na não

violência de qualquer natureza. Nesse sentido, Walsh esclarece sua proposta decolonial

Desde minha perspectiva, a decolonialidade, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política, como também epistêmica e existencial), de dirigir a atenção as gretas e ao fazer agrietar, as práticas (de fato, pedagógicas-metodológicas) que interrompem, desafiam, transgridem a matriz ou matrizes, de poder capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno/colonial, que constroem algo outro e muito distinto. Hoje em dia meu interesse e enfoque principal radica nas perguntas (de fato, pedagógicas e de caráter decolonial) pelos como: como pensar, teorizar, analisar estes tempos de violência, guerra/morte e desumanidad(es), como gritar, lutar, agrietar e semear, como fazer, como construir e como atuar. São as perguntas pelos como as que, para mim, dão sentido, concretização e ação á decolonialidade como prática contínua, parte de uma noção que aglutina a metodologia e a pedagogia como uma só palavra: metodologia/pedagogia ou pedagogia/metodología (como guia, porém sempre em conexão); quer dizer, o fazer a decolonialidade. (WALSH, 2020, p.264).

Essa decolonialidade, portanto, se elabora desde a perspectiva do perguntar de como ver, compreender, interpretar, julgar e atuar sobre as estruturas gigantescas e opressivas do sistema colonial no sentido de fazer uma pedagogia decolonial, na prática, por meio de pequenas revoluções que são levadas a efeito nos espaços limitados deixados (brechas) por essas estruturas das colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza.

Essas pequenas revoluções não procuram mudar toda a estrutura do sistema, porém tentam fazer pequenas mudanças no tempo presente para inaugurar esperanças e vontades efetivas de uma revolução totalizante, que supere o sistema colonial e que promova o advento do sistema decolonial.

Para que aconteça o advento de um sistema decolonial no mundo, em escala planetária, a educadora Catherine Walsh propõe além da decolonialidade do saber, do ser e do poder, a decolonialidade da natureza.

Nesse sentido, essa educadora aponta a decolonialidade do ser construída por intermédio da superação da colonialidade do poder. Esta construção se dá por práticas político pedagógicas que promovam a visibilização dos sujeitos racializados pelo padrão da modernidade ocidental, que foi estabelecida desde a época da invasão da América, que ocorreu no fim do século XV.

Essa racialização foi perpetrada, nessa época e ainda perdura até os dias atuais, como um sistema de controle e classificação dos povos, a qual promove a subalternização dos indivíduos localizados na Geopolítica do Sul Global e a superioridade cultural, econômica, política e social daqueles que estão inscritos na Geopolítica do Norte Global. A respeito da colonialidade do poder, Walsh expressa que

a colonialidade do poder – se refere ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseada na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição,

dominação e exploração da população mundial nos critérios de classificação, lugares e papéis da estrutura capitalista-global do trabalho, categoria que – por sua vez – altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, etc. Este sistema de classificação se fixou na formação de uma hierarquia e divisão identitária racializada, com o branco (europeu ou europeizado, masculino) no topo, seguido pelos mestiços, e finalmente os índios e negros nas últimas posições, como identidades impostas, homogêneas e negativas que pretendiam eliminar as diferenças históricas, geográficas, socioculturais e linguísticas entre povos originários e de descendência africana. (WALSH,2018,p.23).

Essa colonialidade do poder acaba produzindo a colonialidade do ser porque o sistema da modernidade ocidental incluiu as experiências e práticas culturais dos povos dos Estados Unidos e da Europa a serem seguidas como algo universal e verdadeiro em detrimento daquelas experiências e práticas culturais produzidas em outras regiões do mundo. Quer dizer, os indivíduos originários dos Estados Unidos e da Europa são considerados pessoas dignas, enquanto que os outros seres humanos de outros lugares do mundo não são considerados pessoas. A respeito da colonialidade do ser, Walsh afirma que:

A colonialidade do ser é a que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: o que Frantz Fanon se referiu como o trato da “não existência”. Faz por em dúvida, como sugere Césaire, o valor humano destes seres, pessoas que por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente “marcados”; ao que Maldonado-Torres se refere como “a desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” que os distanciam da modernidade, a razão e de faculdades cognitivas. (WALSH, 2012, p.68).

Já a colonialidade do saber expressa como inexistentes outras razões fundadas em concepções epistêmicas e políticas diferentes do pensamento originário construído em territórios da Europa e dos Estados Unidos, produzidos por indivíduos pertencentes ao gênero masculino e de coloração branca. Esse tipo de colonialidade, segundo Walsh opera ao:

atravessar o campo do saber, utilizando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, academicistas e disciplinares. Por isso, opera hoje dentro do discurso de muitos intelectuais “progressistas” que se esforçam em desacreditar tanto as lógicas e racionalidades do conhecer que historicamente e ainda se encontram entre muitos povos e comunidades ancestrais, como os emergentes intentos de construir e posicionar “pensamentos próprios” de caráter decolonial, caracterizando ambos como invenções fundamentalistas, essencialistas e racistas. (WALSH, 2012, p.67).

Por último, a colonialidade da natureza é o dispositivo do colonialismo que desagrega e destrói o equilíbrio que as populações pertencentes aos povos originários ainda mantêm com a mãe natureza. O atual modo de viver da maioria das nossas sociedades humanas têm provocado um grande desequilíbrio ecológico ao longo dos últimos quinhentos anos, o qual se evidencia

por diversos eventos, tais como: a desertificação de extensas áreas do planeta, o aquecimento global, a extinção de inúmeras espécies da fauna e da flora, a eliminação de grandes extensões de florestas, a poluição de mananciais de água doce, o aparecimento de pandemias, como é o caso do coronavírus, que promoveu a morte de um grande contingente populacional e, como consequência dessa pandemia, também acarretou forte recessão econômica em todo o mundo, a destruição de terras agricultáveis dentre outros.

Esse tipo de colonialidade é abarcado em um modelo que separa os seres humanos da natureza, concebendo estes como sujeitos e esta como objeto. Decorre daí que a natureza é explorada para atender os reclamos da ganância e do lucro do sistema capitalista e colonial. Deste modo, a maioria dos seres humanos não estabelecem relações de harmonia com a natureza baseada no cuidado e na responsabilidade com a preservação da vida dos ecossistemas naturais. A respeito da colonialidade da natureza, Walsh diz que:

O último eixo, um que há sido tema de pouca reflexão e discussão, é o da colonialidade cosmológica da mãe natureza e da vida mesma. A que encontra em sua base a divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo o dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás –, a que dar sustento aos sistemas integrais de vida, conhecimentos e à humanidade mesma. A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é a que estabelece e dar ordem e sentido ao universo e a vida, entrelaçando conhecimentos, território, história, corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico, relacional e complementar de convivência. (WALSH, 2012, p. 68).

Esse marco da convivência, que é centrada no comunitário, é forjado na conexão em atos baseados em um doar, receber e distribuir recíprocos entre os seres humanos em que estes são responsáveis pela natureza. (MAUSS, 1970; BOFF, 2009).

Nesse sentido, Frantz expressa que:

Os seres humanos se humanizam pelo reconhecimento solidário e cooperativo do outro. A marca forte de um processo civilizatório mais humano é a substituição das relações instintivas de concorrência pelas relações de respeito, de solidariedade e cooperação entre os seres humanos e destes com a natureza. (FRANTZ, 2013, p.287)

Então, em nossa visão, esse processo civilizatório pode ser constituído por intermédio de pedagogias plurais, que se constroem por uma epistemologia e por uma política que denuncia e ao mesmo tempo anuncia e efetiva ações na prática sociocultural, cujos eixos fundantes se estruturam em um movimento decolonial associado à interculturalidade, que é sustentado na superação das colonialidades, tais como: a do saber, a do poder, a do ser, a da natureza, a do idioma, a da religião dentre outras. Enfim, a decolonialidade e a interculturalidade são projetos que convergem para a consecução de um viver sustentado na emancipação.

Assim sendo, os trabalhos de Paulo Freire e Catherine Walsh caminham em direção convergentes a esses projetos mencionados, em que pese esta autora dialoga mais diretamente com os temas da agenda dos pensadores decoloniais do que Paulo Freire, em que Walsh faz parte como contemporânea e companheira desses pensadores e, por isso mesmo, comunga com este ideário decolonial. Ideário este que é ligado a uma pluralidade de questões interconectadas, tais como: raça, sexo, religião, gênero etc associadas e interligadas às questões econômicas vinculadas à categoria classe social. Por outro lado, apesar de não ter pertencido ao conjunto de autores vinculados ao grupo modernidade-colonialidade, Paulo Freire exerceu influência em muitos deles. A título de exemplos, podemos citar o caso da influência de Freire nas obras de Enrique Dussel e Catherine Walsh. Influência esta que se deu pela presença do humanismo radical de Freire, que de certa forma abordou as temáticas vinculadas ao gênero e a raça apenas de forma mais explícita praticamente nos seus últimos escritos. Já, no caso de Walsh, por talvez viver em um momento histórico mais próximo da atualidade em que esses temas citados são postos mais em evidência para discussões e debates, os mesmos são mais referendados nos seus escritos do que nos escritos de Paulo Freire, que muitas das vezes aparecem de maneira indireta. Por outro lado, apesar das pequenas diferenças entre esse autor e essa autora, eles comungam cosmovisões e práticas que caminham em direção a um mundo não colonial.

QUARTO CAPÍTULO

4. Educação intercultural e decolonial

Neste capítulo, enfocaremos a respeito da educação intercultural e decolonial. Para tanto, nas seções 1 e 2, refletiremos sobre o papel que desempenha a interculturalidade crítica para as decolonizações do ser, do saber, do poder e da natureza nas obras e nas práticas de Paulo Freire e Catherine Walsh e, por conseguinte, para a edificação de um projeto político não colonial sustentado em propósitos forjados no reconhecimento e na efetivação de ideias comuns na prática em meio à multiplicidade de teorias e experiências sociais.

Continuando a nossa “viagem” pelos itinerários de Paulo Freire e Catherine Walsh, na seção 3 deste mesmo capítulo, apresentaremos as convergências e também as diferenças dos pensamentos desse autor e dessa autora com relação às questões políticas e epistemológicas atinentes à condução de ações para a constituição de processos político-pedagógicos fundados na criação e recriação de saberes e experiências comunitárias - produzidas tanto nas universidades, como nos movimentos e organizações da sociedade civil – que possam reavivar a esperança da construção de uma utopia concreta de um viver fraterno e solidário, que é concebida por intermédio de uma pedagogia decolonial, em meio a esse mundo vigente tomado pela desesperança.

4.1 A interculturalidade crítica em Paulo Freire

As questões referentes ao tema da interculturalidade são de grande relevância para a construção e o desenvolvimento de uma pedagogia pautada em pressupostos e práticas organizadas em uma ética e em uma política, que postulem e garantam mandamentos que levem à efetivação de uma vida com dignidade.

Neste caminho, a interculturalidade numa perspectiva crítica surge a partir das elaborações teóricas e práticas de Catherine Walsh que, na nossa visão, apresenta convergências com as ideias freireanas do diálogo crítico estabelecido entre as culturas com vistas à superação das opressões e discriminações de todas as “cores” e, a partir desta superação, promover uma pedagogia que tenha como meta a emergência de uma vida boa para todos os seres humanos.

Portanto, a interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh procura transpor as barreiras impostas pelos colonialismos que impõem à racialização e a subalternização dos grupos sociais marginalizados, como é o caso dos povos do Sul Global, apontando para práticas

pedagógicas ensejadas na miríade de formas de ser, viver, saber e estar no e com o mundo. Nas palavras de Catherine Walsh, ela diz que:

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica - como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica-epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas e, adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p.23).

Essa vida boa é e deve ser consignada em prerrogativas e valores calcados no diálogo crítico entre as distintas culturas do mundo (interculturalismo crítico) e no reconhecimento às alteridades diferentes e, em última instância, na esperança da emersão da justiça social e cognitiva nos espaços das sociedades.

Portanto, essa vida boa se funda em critérios éticos e políticos sustentados no ideal da liberdade e, dessa feita, na refutação de quaisquer formas de opressões, que afetam os seres humanos, especialmente os indivíduos e grupos sociais que foram e os que são atingidos pelas diferentes manifestações de discriminações, marginalizações nas dimensões: social, econômica, cultural, política e cognitiva, as quais se revelam por meio de categorias de análise da realidade do mundo em um determinada época histórica.

Essas categorias de análise são compreendidas não de forma isoladas. São sempre compreendidas mediante à comunicação e a formação de elos interdependentes entre as referidas categorias, as quais influenciam e explicam a formação e o desenvolvimento das sociedades humanas sob a interseccionalidade de fatores atinentes: à classe social, à raça, à religião, ao gênero, ao idioma, ao sexo, às diferenças culturais, às diferenças regionais dentre outros.

Essas discriminações produzem exclusões de toda ordem, que são os sustentáculos do sistema colonial, o qual oprime e – desse modo – produz graves consequências humanitárias, como por exemplo, genocídios, epistemicídios, fome, desemprego, miséria aos povos colonizados por esse sistema, os quais são maioria da população mundial -, bem como causou e continua causando o extermínio e a depredação da fauna e da flora do Planeta Terra.

Nesse sentido, o sistema colonial a partir de um empreendimento político e pedagógico promoveu um racismo epistêmico, que produziu ao longo destes últimos quinhentos anos de

história um legado de não reconhecimento às subjetividades e as culturas das populações humanas distintas dos habitantes dos impérios coloniais da Europa e dos Estados Unidos.

Como decorrência desse não reconhecimento, o racismo epistêmico valorou e continua valorando somente as experiências socioculturais e os saberes originários da Geopolítica do Norte Global e, por outro lado, subalterniza e torna não credíveis as culturas e os saberes edificados na Geopolítica do Sul Global.

Então, para enriquecer e ampliar os espaços políticos e pedagógicos (formais e não formais das sociedades humanas), faz-se necessário estabelecer uma ruptura epistemológica e política a esse padrão autoritário de poder inerente ao sistema colonial - que é eivado de colonialidades negadoras da cooperação e da compaixão com as subjetividades distintas a esse padrão - antidialógico baseado na força e na dominação dos poderosos (dos donos do poder) contra os grupos populares e os povos que estão na exterioridade das nações centrais do mundo.

O aspecto antidialógico, dessa maneira, é sempre efetivo nas ações político-pedagógicas levadas a cabo pela lógica colonialista desse sistema em que há uma dicotomia e uma oposição no estabelecimento dos relacionamentos entre os colonizadores - que são os sujeitos - e os colonizados - que são os objetos - pelo fato de que não há relação de complementaridade e de compartilhamento de saberes, afetos, gestos entre esses e aqueles por motivo de que apenas os colonizadores se arvoram no direito de se proclamar como humanos em detrimento dos colonizados, que são considerados como coisas. Refletindo sobre o quefazer antidialógico exercido pelos colonizadores (os dominadores) afirma-se que:

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, admirar o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não pode, por isso mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. (FREIRE, 2005, p.143).

Sendo assim, a ruptura epistemológica e política - que foi aludida anteriormente - é e deve ser realizada pela superação do racismo epistêmico e, conseqüentemente, pela negação das práticas antidialógicas assentadas nesse racismo, que é impregnado pela epistemologia e pela política levada a efeito pela lógica colonialística.

Superação essa que se faz pelo estabelecimento de um diálogo em torno da reflexão e da ação relativas aos temas culturais, especialmente àqueles relacionados ao entendimento das diferenças culturais entre os múltiplos e variados indivíduos e coletivos pertencentes à humanidade.

Enfim, por atividades praxísticas feitas à luz de uma perspectiva da integração desses indivíduos e coletivos a partir de uma conversação em que essas diferenças sejam evidenciadas como riqueza e não como um problema a ser suplantado dos pontos de vistas: epistemológico, político, ontológico e pedagógico.

Enfim, o diálogo intercultural crítico é o ponto de partida e de chegada para a construção de um dos caminhos possíveis para a efetivação de processos políticos e pedagógicos, no cotidiano da vida das pessoas e das instituições sociais e culturais, exercidos deliberadamente em favor da irrupção de um sistema anti-colonial ancorado em procedimentos éticos que tem a libertação de todos os seres humanos como meta a ser alcançada.

Ao longo de seus escritos, Paulo Freire aborda o tema da cultura como um aspecto fundamental a ser incluído e levado em conta nas atividades político-pedagógicas a serem realizadas pelos educadores, educadoras, educandos e educandas.

Nessa direção, o tema da cultura – de modo geral – e a dimensão da interculturalidade, de maneira particular, encontram respaldos na sua concepção teórica e na sua prática cotidiana - que estão interligadas e, assim, possui uma estrita coerência em seu agir e seu pensar -, as quais aparecem em assuntos fundamentais, no interior de seus livros e de outros trabalhos, tais como: relação opressor-oprimido, ação cultural, síntese cultural, cultura do silêncio, consciência bancária e o diálogo.

Em especial em algumas de suas produções, Paulo Freire enfatiza a importância que a temática referente ao diálogo intercultural possui para a promoção de processos que apontem para a efetivação de uma pedagogia possibilitadora de práticas para aqueles indivíduos possam ter vez e voz, que são subalternizados pelo entrelaçamento de diversas categorias opressivas.

Dessas produções, destacamos algumas obras escritas nas décadas de oitenta e noventa do século XX -, tais como: *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *Cartas a Cristina*, *Política e Educação*, bem como de um livro escrito em colaboração com Antonio Faundez (filósofo chileno), *Por uma Pedagogia da Pergunta*, nas quais surgem questões levantadas acerca do debate sobre o multiculturalismo entre os quais: a diferença, a identidade cultural, relações de gênero e de raça, tolerância entre outras, consubstanciadas em sua tese da unidade na diversidade.

Por outro lado, em outros livros publicados anteriormente aos livros supracitados, Paulo Freire desenvolve a teoria do anti-diálogo que enuncia e denuncia a respeito das questões referentes ao colonialismo.

Colonialismo este que é revelado pelas colonialidades do ser, do saber e do poder, as quais emergem em algumas passagens de seus textos a partir de uma reflexão acerca da negação

dos valores culturais daqueles que são esmagados e espoliados (os colonizados), os quais não podem expressar a sua cultura devido à presença da prática silenciadora dos colonizadores aos colonizados por meio do antidiálogo. A esse respeito, pode-se afirmar que:

O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva da opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido, conquistando sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 2005, p.192).

Ao calar a voz dos colonizados, os colonizadores impõem um modelo monocultural de pensamento único, que transmite as concepções e os saberes organizadores dos modos de ser e de viver das classes dominantes.

Esse modelo monocultural, portanto, acarreta o não reconhecimento das alteridades dos indivíduos provindos dos grupos subjugados da população e, conseqüentemente, acabam por impossibilitar a realização do diálogo intercultural.

Contrariamente a esse modelo monocultural, a vertente da educação popular – que teve em Paulo Freire um dos seus principais idealizadores – possibilita o cumprimento de tarefas responsáveis por aflorar um fazer educacional forjado na interculturalidade.

Esse tipo de educação sempre teve como propósito a denúncia dos males ocasionados aos indivíduos eclipsados pelo sistema colonial capitalista e – a partir dessa denúncia – comunicar e fazer experimentos socioculturais e históricos concebidos por uma pedagogia fundada em um viver apoiado na ética da libertação de todos os seres humanos em contraposição à ética de mercado da globalização neoliberal competitiva. A esse respeito, pode-se afirmar que:

Os educadores populares assumem esta como uma concepção educativa que tem suas práticas, conceitualizações, pedagogias e metodologias mediante as quais fazem vigente a sua proposta de emancipação e de transformação desta sociedade para construir uma mais humana e justa a partir de processos educativos, mediante os quais realizam seu trabalho na sociedade. (MEJIA, 2012, p.64)

Dessa feita, a epistemologia de Paulo Freire abarca e pratica uma concepção político-pedagógica, que vislumbra sempre a transformação social e que, por isso mesmo, se opõe a lógica capitalística da globalização neoliberal e, portanto, é associada aos desígnios da ética universal do ser humano.

Esta ética afirma como indispensável a vocação ontológica do ser humano de ser mais com o outro como o princípio primeiro para a realização de uma humanização assentada na equidade social e cognitiva. Humanização esta que se revela por fatos e ações em favor de uma

vivência construída e reconstruída com base num trabalho solidário e comunitário, que se efetiva dentro de opções e marcos deliberados em torno do diálogo entre todos os saberes e entre todas as culturas presentes no mundo.

Enfim, essa vocação ontológica do ser mais com o outro parte do princípio de que a verdadeira humanização se efetiva por um agir primordial fundado em uma ética universalizante da elevação da vida dos indivíduos em um patamar de compromisso com uma existência edificada no reconhecimento da vida dos indivíduos, que se dá como um processo construído na não exploração humana e na não degradação da natureza e, conseqüentemente, na abertura aos outros e ao mundo, bem como na adesão a um projeto anticolonial em que os indivíduos partilhem os frutos de seus trabalhos de maneira equitativa.

Esses trabalhos irrompem pela consciência e pela ação realizadas na adesão e na consumação do pleno exercício das liberdades, o qual se configura pela emersão do inter-humano. Inter-humano este que acolhe as diferenças com o objetivo de superar as desigualdades e, dessa feita, elaborar a igualdade na diferença.

Esse projeto freireano acarreta que o pensamento e a ação dos indivíduos devem se constituir pela conscientização e o devir libertário em diálogo. Logo, pode-se afirmar que:

A consciência é promessa e iniciativa de libertação [...] é a preocupação em desalienar o povo assegurando a todos liberdade [...] temos de assegurar condições de liberdade: biológicas, econômicas, sociais e políticas, que permitam as forças médias a participação nos mais elevados apelos a humanidade. (MOUNIER, 1964, p.54-116).

Para se alcançar essa liberdade, seguindo o ideário de Paulo Freire, é fundamental que se criem e recriem ações educativas permeadas pelo inbricamento de culturas em que se incentive e se aprofunde o diálogo em busca da simetria e de consensos político-pedagógicos em meio às tensões, que emergem dos pontos de vistas emitidos pelos sujeitos em suas conversações, que revelam suas diferenças culturais e os seus distintos saberes elaborados em meio a um sistema complexo e em constante mudança na totalidade do mundo real.

Nesse sentido, essas ações estão de acordo com as premissas das práticas de educação intercultural, que têm como características:

a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial de práticas educativas; b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas e representações, presentes na práxis cotidiana social expressas nas narrativas orais e escritas e nos diferentes campos específicos do conhecimento e, c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos e o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais. (OLIVEIRA, 2015, p.71).

Então, reafirmamos – em nossa visão – que a epistemologia do educador Paulo Freire

situa-se em um ideário intrínseco as proposições e o quefazer de uma educação intercultural na linha proposta por Catherine Walsh (2009), já que esse educador enfatiza – a exemplo desta autora - o papel do diálogo crítico intercultural como um dos fundamentos indispensáveis para a emergência de sujeitos com a capacidade de discernir e de se conscientizar acerca de situações de desumanização e – a partir dessas - promover a humanização mediante à consignação de atividades baseadas em ações culturais rumo à libertação.

Estas ações se dão nas relações entre os seres humanos com base na comunicação e na inbricação entre: a teoria e a prática social, a educação e a cultura, a dimensão política e a dimensão pedagógica, o reconhecimento das alteridades dos subalternizados e a ação solidária em favor destes; os saberes populares e os saberes científicos; as classes sociais, gêneros, raças, diferenças, entre outras.

A educação como prática de liberdade, elaborada por Paulo Freire, é centrada em uma prática político-pedagógica valorizadora dos saberes populares e da cultura popular dos oprimidos para que - tomando como ponto de partida esses saberes e essa cultura – aconteça um desvelamento e uma conscientização das situações opressivas, que são transmitidas pela educação tradicional e colonial, de cunho vertical, com vistas à emergência desses oprimidos como sujeitos libertados e emancipados das “amarras” da opressão, isto é, que deixem de ser oprimidos e passem a ser sujeitos humanizados e construtores da sua caminhada sociocultural ao longo da sua existência histórica com os outros indivíduos de sua classe social e até mesmo com os antagônicos (os opressores), os quais são conscientizados por esses sujeitos para que ambos, em comunhão, possam edificar uma utopia concreta de uma sociedade em que todos os indivíduos colaborem mutuamente e, portanto, que não exista a figura do colonizador e do subalterno.

Enfim, Freire parte de uma atitude profética sempre em torno do questionamento da ordem opressora de dominação e desumanização, imposta pelo sistema capitalista colonial, e avança para uma teorização e uma prática insurgentes e comprometidas com a libertação e a humanização de todos os seres humanos como fundamento ontológico no sentido de que todos os indivíduos sejam sujeitos de seu destino como seres que buscam os outros para praticar o amor e um fazer cultural revolucionário sustentados na compaixão e num conviver simétrico com todas as formas de vida. A respeito dessa profecia, pode-se afirmar que:

Freire relaciona dialeticamente a opressão-libertação ao processo de humanização-desumanização, colocando o ser humano como centro de referência ontológica da educação, que pelo seu incabamento está em permanente processo de formação. O ponto de referência de Freire são as estruturas de dominação causadoras da opressão

e a possibilidade política de sua transformação, refutando a tese do fatalismo e do determinismo histórico. Assim, a práxis da libertação é ao mesmo tempo a superação de situação de opressão e o processo de humanização, ou seja, a possibilidade de mulheres e homens serem sujeitos da história. (OLIVEIRA, 2015,p.97).

Essa práxis de libertação ocorre por meio de um fazer apoiado na interculturalidade crítica, a qual se constitui no ideário freireano pela relação existente entre educação e cultura e pela utilização de metodologias ativas e dialógicas como caminhos indispensáveis para a constituição de um ensinar e um aprender com base num critério ético-político em favor da emancipação crítica forjada na cultura daqueles que são oprimidos.

Decorre daí que os oprimidos devem ler e interpretar a realidade do mundo, por conseguinte, expulsando os valores culturais introjetados pelos dominadores. Assim sendo, na práxis de libertação, os oprimidos passam a ter um agir educativo criado e recriado no e com o mundo por meio de uma perspectiva cultural trabalhada em torno de movimentos e atos que possibilitem a esses oprimidos romperem com a cultura do silêncio imposta pelos dominadores e, dessa feita, possam comunicar as suas visões de mundo pela palavra e pela oralidade.

Nesse sentido, ao falar sobre o processo de alfabetização de adultos, Freire relata que:

o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente. [...] Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. (FREIRE, 1981,p.39).

A educação é, assim, um processo estruturado e configurado por uma ação cultural e política em prol da democratização de toda a sociedade, já que esta ação se faz em favor daqueles que são “encobertos” e usurpados pelos autoritarismos dos poderosos. Em suma, a educação como ação cultural procura criar e recriar práticas e alternativas capazes de promover a autonomia de todos os indivíduos nos diferentes aspectos da vida, tais como: no social, na cultura, na economia, na política, ou seja, essa educação almeja ajudar na transformação da sociedade no sentido de eliminar as opressões nos distintos âmbitos: econômico, cultural, social e político, promovendo – assim – a igualdade.

Nessa direção, a educação é um movimento que se faz na e com a cultura ao redor da superação da cultura do silêncio e, dessa maneira, da promoção da elocução e da ampliação da polifonia de vozes existentes no mundo a partir do exercício do diálogo intercultural, que é

construído pela diversidade cultural e pela conversação franca e crítica em torno dos consensos e dissensos presentes nas interações dessas diversidade de vozes. A respeito da importância da diversidade para a consecução da interculturalidade crítica, Freire aponta que:

Muita gente deve ter dito o que vou dizer agora. Percebi quão fortes são as nossas marcas culturais. Mas quão mais fortes elas se tornam na medida em que não as idealizamos. Na verdade, no momento que começa a dizer: não, tudo o que é bom, só é chileno, as marcas da cultura enfraquecem. Mas, na medida em que lugar da idealização das tuas marcas, tu as trataas bem, cuidas delas seriamente, sem absolutizá-las, então percebes que, sem elas, te seria difícil, inclusive receber outras marcas que, ao lado da tua história pessoal, fossem significativas. (FREIRE, 1985, p.17).

Em vista disso, o diálogo – que é uma categoria fundante do pensamento de Paulo Freire - é o ponto de partida e de chegada para a efetivação de metodologias participativas e ativas, que proporcionam a leitura e a compreensão da realidade com a finalidade de transformá-la a partir de um quefazer político e pedagógico baseado no trabalho comum entre os indivíduos.

Trabalho este que objetiva fazer com que todos estes indivíduos sejam protagonistas de suas ações com a finalidade de ensinarem e aprenderem em suas diferenças culturais, bem como atuarem no sentido de alcançar uma humanização em sua plenitude, que se dá: pela escuta e pela fala de todos os envolvidos nesse trabalho; pela formação de propostas que proporcionem a sinergia em torno da equanimidade social e cognitiva e, em última instância, pelo amor revolucionário.

Esse amor revolucionário, então, tem como pressuposto fundamental o diálogo entre os indivíduos, diferentes em seus construtos culturais, como algo que perpassa todos os encontros e atividades realizadas por esses indivíduos em todas as instâncias da vida em sociedade a partir dos requisitos da humildade e da aceitação mútua entre estes. Assim sendo, ao definir o diálogo como o sustentáculo para todas as dimensões inerentes à vida humana, Freire enuncia:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam, assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos. (FREIRE, 1979,p.68).

Nesse ponto de vista apresentado por Freire, o diálogo crítico é essencial para modificar o estado de coisas da história social e cultural do povo da América Latina, que é aportada no

antidiálogo inerente ao colonialismo e as colonialidades impostas pelo sistema colonial e capitalista dos países do centro.

Em síntese, o diálogo é o motor para a realização de uma educação intercultural crítica - que é um tipo de educação imprescindível para a decolonização das sociedades - especialmente as que estão submetidas à imposição do poder colonial -, a qual se constitui por atos político-pedagógicos conformados em uma pedagogia da comunicação intercultural e, por conseguinte, decolonial. Desse modo, precisamos de uma:

Pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo. Lamentavelmente por uma série de razões, esta postura – a do antidiálogo – vem sendo a mais comum na América Latina. Educação que mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente por seus alunos. Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação. (FREIRE, 1979,p.68).

Portanto, uma pedagogia da comunicação – como bem afirma Freire – é urgente e necessária para a implantação de práticas, processos e metodologias que suscitem nas escolas e em outros espaços de educação não formais das sociedades meios para vir á tona, no e com o mundo, sinergias entre os seres humanos no sentido de abrigar a multiplicidade de cosmovisões e de culturas como um enriquecimento para que todos os indivíduos – em colaboração – constituam um mundo comum fundado na interdependência e na reciprocidade, isto é, num agir em que a interação é imprescindível para o encontro genuíno entre os seres humanos – que é alcançado pela dialogicidade - num horizonte em que estes crescem mutuamente pela intertroca de afetos, costumes, hábitos, gestos e saberes. Assim sendo, nessa perspectiva intercultural dialogal, Oliveira (2020) afirma que:

O diálogo em Freire se apresenta como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais. Ele inclusive aponta nas relações interculturais a necessidade do diálogo e a superação da invasão cultural. Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro. (OLIVEIRA, 2015, p.99).

Então, o diálogo se impõe como uma necessidade premente para que os indivíduos em meio às suas distintas outredades constituam meios e possibilidades para uma educação que se pratique a interculturalidade a partir do reconhecimento dessas outredades e de propostas fundamentadas na ecologia de saberes intercambiadas nos espaços dos círculos de cultura.

Círculos estes que se assentam em torno de debates, de vivências e temáticas de interesse da comunidade de ensino e de aprendizagem, as quais são trazidas pelo docente aos discentes sempre por meio de um caminho orientado pela radicalidade da participação de todos, que

acontece: pela prática da autonomia, pelo respeito aos discentes e ao docente, pela problematização e pela conscientização acerca do contexto social, pela investigação deste contexto, pela valorização da cultura e pela oralidade associada à práxis crítica forjada na ação-reflexão-ação.

Em síntese, os círculos de cultura são lugares de formação político-pedagógica em que o ensinar e o aprender são engendrados pela ênfase em uma metodologia coletiva, que enfatiza a relevância da diferença cultural existentes entre as distintas comunidades humanas e o diálogo entre os saberes dos indivíduos destas comunidades em que: “Mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas”. (CANDAUI; LEITE, 2006, p.127).

Essa questão da diferença cultural é abordada por Paulo Freire, em seus livros produzidos na década nos anos noventa do século XX, como um dos fatores imprescindíveis para a efetivação de sua tese da construção da unidade em meio ao reconhecimento da diversidade cultural, isto é, da construção da interculturalidade crítica edificada pelo aprofundamento do estabelecimento de relações amparadas em que :

O autêntico – não importa se falado ou silencioso - onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva. (BUBER, 2006, p.54).

Assevera Sousa (2001) que o pensamento de Freire implica entre outras temáticas, a teoria e a prática com vistas à concretização da interculturalidade:

pela superação da guetização e do assimilacionismo na interação crítica entre culturas e traços culturais; numa palavra, do enriquecimento das diferentes culturas e ou traços culturais em presença. Enfim, poder-se-á chegar à consciência de uma sociedade democrática não apenas representativa, mas participativa. (SOUZA, 2001, p.167).

Nesse sentido, Paulo Freire advoga em favor de uma prática educativa em que as culturas são vistas como fenômenos humanos que representam as distintas e múltiplas concepções a que os seres humanos – de diferentes geopolíticas – se expressam sobre o mundo da realidade social, ou seja, as culturas existentes no mundo são distintas e paralelas e, dessa feita, nenhuma cultura é superior à outra. Portanto, Freire aponta o diálogo como uma categoria fundante para a construção de uma convergência comum entre os diferentes grupos sociais e culturais em meio às suas diferenças de culturas e de saberes com vistas à libertação do ponto de vista social e cognitivo. Decorre daí, segundo a senda apontada por Freire, que toda prática educativa tem que ser encarada e efetivada como uma ação cultural para a promoção da

liberdade dos seres humanos com base em suas diferenças culturais.

4.2 A interculturalidade crítica em Catherine Walsh

Catherine Walsh menciona que o seu propósito central é a identificação de critérios para o tratamento da interculturalidade na educação, servindo assim, como um marco para ajudar na construção e na reconstrução de uma prática educativa na América Latina. Ainda, a autora emana seu conhecimento para ampliar o entendimento sobre a interculturalidade para facilitar sua aplicação no campo pedagógico nas salas de aulas, tanto na formação dos professores como no desenvolvimento de materiais.

No entanto, é preciso identificar critérios básicos para o ensino da interculturalidade em salas de aulas, promovendo assim um diálogo entre especialistas, educandos e docentes com a finalidade de construir a interculturalidade nesses processos de aprendizagem e de ensino.

Nesse sentido, Catherine Walsh instiga - em seus escritos e em suas obras - a iniciativa de um melhor entendimento do significado e da importância da interculturalidade, quando esta se refere à educação com um viés libertador na América Latina, em particular, e no mundo de uma maneira geral.

Porém, além da Interculturalidade podemos mencionar também, a "Multi" e a "Pluri", as quais são, a multiculturalidade e a pluriculturalidade que possuem premissas a mais do que a "Inter" culturalidade em si, mas sem menosprezá-las, pois todas se interligam e se complementam para nossos estudos e reflexões.

Desse modo, todos esses termos têm como semelhança à diversidade cultural e como diferenças de conceitos atinentes à: multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade. A multiculturalidade é um termo principalmente descritivo. Desse modo, se refere à multiculturalidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional sem que necessariamente tenham uma relação entre elas.

A pluriculturalidade é um termo mais utilizado na América Latina. É um conceito que representa a particularidade da região onde os povos indígenas e os povos negros conviveram por séculos com brancos e mestiços e em que há uma mestiçagem.

A pluriculturalidade indica uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial, ainda que sem uma profunda interrelação equitativa. Já na Multiculturalidade, as distintas culturas representativas de um povo - que no interior da realidade social, cultural e política - permanecem separadas, divididas e antagonizadas.

A Interculturalidade é distinta pelo fato de se referir a uma teia complexa de relações,

negociações e intercâmbios culturais, cujo objetivo fundamental é a busca do desenvolvimento de uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes.

Uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade que o outro possa ser considerado como sujeito, como identidade, diferença e agência para atuar.

Seguindo o nosso propósito, nessa seção, a interculturalidade parte de algumas metas, no que diz respeito ao seu significado e a sua importância para a constituição de um mundo solidário e decolonial. Mundo este que parte da premissa de que é preciso e urgente que se exercite um agir político-pedagógico, que estimule e proceda um quefazer educativo com base em uma relação positiva entre distintos grupos culturais com a finalidade de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão dos oprimidos. E, por outro lado, motivar os cidadãos conscientes de diferentes grupos e culturas para empreender práticas epistêmicas e políticas de reconhecimento às diferentes alteridades com vistas à construção de uma democracia sociocultural, mais justa, mais igualitária e plural.

Quando nos referimos sobre o significado de Interculturalidade, que quer dizer "entre culturas", não queremos enfatizar apenas um contato simbólico entre as culturas, mas sim uma intertroca de culturas. Intertroca esta que podemos dizer que ainda encontra-se em evolução. Nas palavras de Catherine Walsh:

Ademais de ser uma meta por alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e uma aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e a um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, por cima de suas diferenças culturais e sociais. (WALSH, 2005, p.04).

O que a autora declara acima, é que a Interculturalidade deve ser um meio das pessoas reciprocamente suas experiências, seus conhecimentos, seus valores e suas tradições. Na América Latina, temos muitos grupos de culturas, mas nem todos se relacionam e o que queremos é promover com esse estudo o diálogo e a construção da Interculturalidade entre todos.

A construção de sociedades interculturais sustentadas na riqueza da diversidade, o respeito mútuo e a igualdade, é uma condição para a sobrevivência pacífica e para o desenvolvimento presente e futuro da humanidade.

Porém, a interculturalidade não vai vir até todos nós. Pelo contrário, nós temos a necessidade e a responsabilidade de buscá-la e de construí-la.

Em meio à abundância cultural presentes na realidade das sociedades humanas, a temática do interculturalidade crítica se faz relevante para a superação da desigualdade gritante

existente em escala planetária, que decorre da invenção de proposições que colocam em pé de superioridade determinados grupos culturais e, portanto, os demais grupos culturais distintos a esses em uma posição de inferioridade, é de enorme importância para a edificação de um mundo plural e igualitário.

Por conseguinte, o campo da educação associado aos outros campos de conhecimento podem edificar concepções e práticas de pesquisas e estudos frutíferos para o esquadramento de aspectos inerentes à implementação da interculturalidade crítica em todos os lugares da vida - especialmente nos ambientes das escolas -, no que se refere ao entendimento dos indivíduos como agentes da cultura.

Pelo fato dos indivíduos serem agentes da cultura, estes saem de si e se dirige aos outros indivíduos com a finalidade de proporcionar relações intersubjetivas na e com a realidade sociocultural, as quais criam e recriam aprendizagens possibilitadoras de trabalhos transformadores na comunidade da vida com base na solidariedade entre esses indivíduos.

Desse modo, a presença da cultura em nosso ser é o que nos diferencia como seres dotados de humanidade quando somos comparados com os outros animais pelo fato de que nós, os humanos, pela ação social alteramos à realidade do mundo a que estamos imersos.

Pela nossa intervenção social, modificamos o mundo, em sua totalidade, por intermédio de ações realizadas a partir do nosso contato com a natureza e com a realidade das sociedades. Por outro lado, os outros animais não promovem a mudança social no mundo, pois se adaptam a realidade deste mundo. Assim sendo, os indivíduos produzem os seus saberes, criando-os e recriando-os ao longo de suas existências.

Desse modo, diferentemente dos seres humanos, os animais são seres repetidores das suas experiências, ou seja, não são seres de criatividade. Logo, nós – os humanos – somos seres que elaboramos e edificamos a nossa existência por meio da práxis consignada pela movimento da ação-reflexão-ação no e com o mundo. Sobre a diferença entre os seres humanos e os animais, Brandão (2005) diz que:

Somos humanos porque somos “aprendentes”. Os animais pertencem ao primado do condicionamento genético, da instrução, do treinamento, do adestramento, e esses são os limites do seu aprendizado. Nós, os humanos, são seres disso tudo também. Mas, para “além disso tudo”, somos seres de algo bem mais complexo. Algo que ao longo da história foi recebendo nomes como educação, capacitação, formação humana. Afinal, os animais sabem e sentem. E nós sabemos e sentimos. Mas a diferença está em que nós sabemos que sabemos e nós sabemos sabendo (ou não sabendo); e nós sentimos sabendo e nós sabemos sentindo. (BRANDÃO, 2005, p.12).

Assim sendo, os seres humanos pelo fato de possuírem, por meio da educação, a possibilidade de compreender e interpretar a realidade sociocultural do mundo, podem agir no

sentido de intervir para que aconteçam mudanças substanciais nas estruturas das nossas sociedades.

Refletindo sobre estas estruturas, a que os seres humanos estão inscritos, verifica-se que - apesar de vivermos imersos em uma profusão de culturas – há a presença do pensamento único, por parte do projeto da modernidade eurocêntrica, ancorado na lógica da razão capitalística monocultural, que reverbera em todos os espaços da realidade sociocultural – de maneira explícita e implícita –, através da elevação a um patamar da superioridade de apenas alguns grupos de culturas do mundo: os grupos pertencente à geopolítica do Norte Global.

Segundo Vieyetz (2011), essa elevação desse patamar se dá através de documentos oficiais de governos e organismos internacionais, localizados na geopolítica do Norte Global, que impõem e prescrevem mandamentos epistêmicos e políticos, que enunciam preceitos para a consecução de processos políticos e pedagógicos que privilegiam a homogeneização cultural em que valoriza e apregoa as culturas do Norte em prejuízo daquelas do Sul Global.

Com efeito, esses mandamentos acabam produzindo a imposição de uma padronização cultural em benefício das culturas dominantes, já que – na prática social – a ideia da integração de outros grupos sociais subalternos a essa cultura dominante pertencente ao canône da modernidade, que desrespeita esses grupos subalternos e resulta, assim, o assimilacionismo cultural, o qual, conforme Vieyetz (2011), parte da ideia de que:

a integração das pessoas imigrantes (ou das pertencentes a grupos minoritários tradicionais) na sociedade supõe a necessidade de operar uma mudança ou substituição cultural e identitária. Desde o assimilacionismo se entende que no processo integrador é preciso o abandono dos elementos culturais e referenciais minoritários para aceitar os majoritários, de onde parece inferir-se que não é possível a dupla filiação de identidade, ao menos no espaço público. (VIEYTEZ, 2011, p.109).

Ademais, concomitante ao assimilacionismo, pode acontecer, segundo Vieyetz (2011), eventos engendrados no diferencialismo cultural, que sufoca com maior vigor a liberdade das comunidades subalternizadas com relação aos grupos culturais hegemônicos. Esses eventos podem concretizar situações autoritárias segregadoras, que são provocadas por esses grupos a essas comunidades.

Em contraponto a essas formas que procuram integrar os grupos socioculturais - mas que na verdade segregam -, a interculturalidade crítica tem como ponto de partida a urgência da efetivação de uma leitura crítica do mundo da realidade social dentro de um horizonte que possibilite e permita a atuação neste mundo com a finalidade de (re)inventar atividades políticas e pedagógicas, que visibilizem saberes e indivíduos encobertos pelo sistema dominante.

Essa visibilização acontece por meio da abertura de frentes constituídas de movimentos e de lutas em prol da subversão da ordem estabelecida por esse sistema, que é de característica colonial e capitalista, possibilitando a vez e a voz aos grupos culturais marginalizados das nossas sociedades, como são os casos dos indígenas, dos negros, das mulheres dentre outros a partir de projetos político-pedagógicos, que ataquem os problemas infligidos, de modo radical, a esses grupos por meio da ação-reflexão-ação, que têm como ponto de partida e de chegada um ensino e uma aprendizagem forjados em currículos decoloniais.

Nesse caminho, estes currículos se dão inicialmente numa perspectiva da luta e da resistência desses grupos subalternizados e dos intelectuais, que vão ao encontro desses grupos. A esse respeito, Walsh diz que:

Considerar este trabalho político-pedagógico e pedagógico-político no atual contexto latino-americano é talvez mais complexo, tanto pelo reconhecimento e pela inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições e nos discursos públicos oficiais neoliberais e transnacionalizados – dando a impressão que o problema está resolvido -, como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade praticamente diferentes, em confronto com racismos solapados e estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação. (WALSH, 2009, p.13).

Esse trabalho faz uma reflexão ao redor do que aconteceu, nos anos noventa do século XX, com as políticas de corte neoliberal tanto na esfera local, como nas esferas nacional e internacional.

Nestas políticas são evidenciadas que as diferenças impostas a respeito da classificação das multiplicidades de culturas, a qual foi “inventada” - desde a invasão da América pelos europeus até o presente momento da contemporaneidade - não somente na cultura, mas também na categoria relativa à classe social como fundamentos principais para a hierarquização dos indivíduos atinentes ao binarismo da superioridade/inferioridade.

Essas diferenças, que são determinadas pela intersecção entre as categorias da classe social e da cultura associadas à raça, são expressas e colocadas à tona por meio dos distintos mecanismos das colonialidades. Desta forma, Walsh explica que:

A matriz da colonialidade afirma que o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade/colonialidade e a articulação e crescimento do capitalismo global. (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2011, p.16).

Nos dias atuais, essa questão relativa à classificação dos povos mediante o critério da raça perdura com base em oposições fundamentadas em estruturas de poder aportadas nas

relações opressor-oprimido, as quais são “amaciadas” por enunciações pautadas no multiculturalismo de corte neoliberal.

Esse tipo de multiculturalismo produz uma prática em que reconhece a diversidade cultural existente nas sociedades humanas, porém os indivíduos pertencentes aos grupos minoritários destas sociedades efetivamente não são incluídos como sujeitos de direitos em sua plenitude.

Os discursos e as práticas desse multiculturalismo apenas integra esses indivíduos de forma parcial, pois eles são reconhecidos pelo sistema capitalista neoliberal apenas numa perspectiva que esses indivíduos podem se integrar a esse sistema desde que assumam o padrão cultural do paradigma, que segue o sistema dominante. A esse respeito sobre a multiculturalidade sustentada na razão neoliberal, Walsh explica que:

O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se converteu em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual a interculturalidade “funcional” entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p.16).

Esse discurso impulsiona e fortalece o sistema dominante emanado pela razão neoliberal, que é imiscuída em todas as dimensões da vida dos seres humanos, afetando sobretudo os segmentos marginalizados e excluídos ao longo da história do nosso continente da América Latina, ao “incluir-los” sob a falácia do multiculturalismo que afirma que há uma integração desses segmentos, porém na verdade apenas faz com que esses indivíduos, inscritos nesses grupos, marginalizados e excluídos aceitem os corolários da razão neoliberal.

Esses corolários são postos nos documentos das reformas educativas dos países da América Latina, que são subjugados pelas ordens de bancos multilaterais de desenvolvimento, como são os casos do banco mundial, dos governos dos países do centro do sistema-mundo e de outras organizações internacionais: OMC⁴⁷ e OCDE⁴⁸.

Com o advento da presença das reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas que aparecem com bastante evidência na América Latina, especialmente no Equador e na Bolívia, e que apresentaram questionamentos contundentes sobre as políticas estatais implementadas nos anos noventa do século XX, começaram a aparecer o interesse dos bancos multilaterais de desenvolvimento pela temática indígena nesses países. (WALSH, 2019).

⁴⁷ OMC: Organização Mundial de Comércio

⁴⁸ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Então, as políticas de desenvolvimento desses bancos tentam cooptar os movimentos indígenas e afrodescendentes, no caso particular dos países andinos da América Latina e, de modo geral, de outros movimentos sociais da totalidade do mundo, através de uma lógica de uma certa “inclusão” desses movimentos que possa reduzir ou apagar os conflitos étnicos associada à ações fundadas em uma educação assentada na razão neoliberal dentro de um espectro territorial, que abrangem o local, o regional, o nacional e o internacional. Nessa direção, citando exemplos dessas políticas, Walsh assinala que:

Exemplos adicionais se encontram nas políticas étnicas do Banco Internacional do Desenvolvimento (BID), dirigidas principalmente, desde os inícios deste século, às populações afrodescendentes; os esforços do programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) durante 2006 e 2007, ao incidir no “labirinto” étnico, político e social boliviano, argumentando a necessidade de gerir o pluralismo étnico, regional e de movimentos sociais na direção do apoio a um modelo de Estado que se assente “no sentido comum”. De maneira similar, podemos mencionar as recentes mudanças na política da UNESCO que buscam a identificação de “melhores políticas” e instrumentos de política para assegurar a diversidade cultural, às vezes vista como fonte de insegurança ou ameaça. (WALSH, 2009, p.20).

Assim sendo, os processos políticos multiculturais - que também são pedagógicos – são táticas empregadas pelo projeto do sistema-mundo moderno para garantir a hegemonia desse sistema com a pretensa ideia de “incluir” os indivíduos não por uma lógica do cuidado e da cooperação com toda a comunidade da vida, mas por uma lógica do capital individualista e competitiva.

Decorre daí que esses processos não visam transformar as estruturas opressivas existentes no mundo. Pelo contrário, procuram manter essas estruturas a partir de comunicações e de práticas falaciosas que afirmam que a alternativa para o desenvolvimento humano integral das sociedades está ligada a uma pretensa diversidade cultural associada e submetida ao pensamento único, que é forjado na lógica neoliberal do mercado.

Seguindo essa trilha do multiculturalismo, assentado na razão neoliberal, um conjunto de pensadores emitem discursos e ações fundadas na interculturalidade de corte funcional amparada nessa razão. Esse tipo de interculturalidade não interroga sobre os aspectos substanciais da razão neoliberal dominante no mundo, no que diz respeito à produção de uma multiplicidade de desigualdades de opressões e mudanças no mundo de grande magnitude nas relações sociais, as quais solapam solidariedades, democracias e que, portanto, ajudam os regimes políticos autoritários, que são forjados em atos produtores da violência, da barbárie e do caos social. A esse respeito, pode-se afirmar que:

O sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são tais que não podemos excluir a possibilidade de uma revolta antineoliberal de grande amplitude em muitos países. Mas não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofacistas. As condições de um confronto de grande amplitude entre lógicas contrárias e forças adversas estão se avolumando. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.19).

Por outro lado, diferentemente da interculturalidade funcional, a interculturalidade crítica é um empreendimento político, epistêmico, ético e social, o qual parte da luta e da resistência pela emersão de sociedades livres da opressão colonial, isto é, é um projeto constituído por práticas que apontam caminhos para a edificação de sociedades igualitárias e democráticas. Desse modo, na interculturalidade crítica há a presença de um diálogo genuíno. Já na interculturalidade funcional, há um arremedo de diálogo em que se mascara as desigualdades existentes no mundo. A respeito da diferença entre essas interculturalidades, pode-se afirmar que:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar viáveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições (de índole social, econômica, política e educativa) para que este diálogo se dê. (TUBINO, 2005, p. 08).

A interculturalidade crítica é um projeto nascido e praticado dentro de uma concepção crítica do modelo capitalista e colonial, que é hegemônica no mundo atual, dentro de uma metodologia dialogal e participativa. Nesta metodologia, os indivíduos são sujeitos e não objetos. Neste caso, esses indivíduos atuam com os outros dentro de um ordenamento em que o que importa é a concretização de uma vida boa e de qualidade para toda a comunidade humana. Vida esta que inclui a efetivação, na prática, de valores não somente do apreço à diversidade cultural, mas também da democracia participativa construída a partir da base das comunidades e também da realização de atividades voltadas para a ética do eminentemente humano, que se caracteriza por atributos, tais como: a simetria social, o respeito às alteridades distintas, a compaixão, a implementação da razão solidária em substituição à razão neoliberal vigente, o cuidado e a responsabilidade com os seres humanos e com a natureza.

Enfim, a interculturalidade é um projeto que busca atuar por meio de suas práticas – nas escolas e em outros espaços pedagógicos – em torno da comunicação e de um devir orientados para a consecução de uma política e de uma educação estritamente voltadas para o bem viver, que se estrutura sob a base da inclusão em meio à multiplicidades de diferenças humanas, bem

como da participação e da igualdade exercidas de forma efetiva na vida social, tanto no sentido econômico, político, cultural e social.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica tem como essência a emissão de linguagens que afrontam as injustiças provocadas à maioria da humanidade pelas pedagogias e políticas de cunho neoliberal e colonial e, ao mesmo tempo, emite e põe em prática linguagens e ações geradoras de alternativas capazes de superar essas injustiças.

Essas alternativas são criadas e recriadas por meio da aliança com diversos setores críticos das nossas sociedades, que em diálogo, constroem novas formas de existência com base no entendimento da vida seguindo a formulação de Mauss (1970): “a vida é um constante dar, receber e retribuir”.

Dessa forma, essas alternativas - que são centradas na interculturalidade crítica - não concebem os seres humanos como seres que atuam em função dos preceitos da razão neoliberal, que apregoa que os indivíduos agem no sentido de minimizar os dispêndios e maximizar os lucros, quando estabelecem as relações sociais no e com o mundo. Ao contrário, essas alternativas se constituem com base em uma razão solidária, ai quais entendem e concebem os seres humanos como seres de cooperação e não de competição. Enfim, seres que se preocupam com os outros numa perspectiva da constituição de estratégias ligadas ao princípio da dádiva.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica aponta caminhos múltiplos em que o que é levado em conta é o desenvolvimento humano como um espaço de ampliação de possibilidades para a consecução de novas formas de ser como pessoa, de novas maneiras de ensinar e de aprender e de fazer política. Essas formas de ser, educar e fazer política são constituídas por alguns pressupostos, tais como: o reciprocitar de ideias e práticas, a ecologia de saberes e o exercício do poder partilhado, escutando os movimentos de base do povo e o agir esperançoso em busca das transformações que façam emergir sociedades mais humanas e solidárias.

Abordando o caso específico do Equador, Walsh comenta sobre o processo de interculturalidade crítica nesse país:

Esta construção “desde abaixo” evidencia-se de maneira particular no contexto equatoriano, em que a interculturalidade é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político – que desde os anos 90 – veio apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes. O fato de que seu sentido vem desse movimento pensado, não só para ele, mas para o conjunto da sociedade é significativo tanto pela diferença que marca com o projeto hegemônico dominante e sua ideia de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos, como pela aposta, proposta e projeto diferentes que sugerem. (WALSH, 2009, p.22).

Nessa direção, a interculturalidade crítica é um processo que almeja construir e

reconstruir uma pluralidade de ideias e práticas como alternativas ao paradigma eurocêntrico dominante, o qual guia a maioria da humanidade. Desse modo, esse tipo de interculturalidade é um empreendimento diferente no que concerne à maneira de ver e julgar o desenrolar dos fatos e as tramas que acontecem no cotidiano da vida dos seres humanos em relação com os outros, assim como com a natureza. Como bem expressa Albán (2008), a interculturalidade crítica é uma concepção que aporta à reexistência e à própria vida para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de con-vivência – de viver “com” – e de sociedade.

Desse modo, consideramos que o horizonte teórico-prático vislumbrado por Paulo Freire converge com a interculturalidade crítica de Walsh pelo fato de que em todas as suas obras, esse autor trabalha categorias que ajudam na construção dessa convivência outra aludida por Alban (2008), tais como: o diálogo, o respeito à alteridade, a valorização dos saberes e da cultura do povo, a denúncia das discriminações e das violências sofridas pelos oprimidos, a solidariedade com os “esfarrapados do mundo” e, em última instância, o amor e o humanismo radicais praticados tanto na academia, bem como no cotidiano com o povo.

Corroborando com a nossa visão, encontramos uma reflexão a respeito da aproximação das interculturalidades de Walsh e Freire, quando Oliveira enfatiza que:

Considero que a interculturalidade presente no pensamento educacional de Paulo Freire é crítica, considerando algumas características apresentadas por Walsh (2009): problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização. (OLIVEIRA, 2015, p.96).

Nesta direção, cabe destacar que a interculturalidade crítica nasce a partir dessas pessoas, que sofrem exclusões nas nossas sociedades, por meio dos diálogos realizados por ativistas sociais das bases dessas sociedades – que são constituídas por movimentos e organizadores de distintos grupos sociais, tais como: os camponeses, os negros, os trabalhadores urbanos, os indígenas, as mulheres dentre outros -, os quais se organizam para contestar as políticas oficiais dos Estados e das organizações internacionais ligadas ao ideário neoliberal e colonial para propor orientações com o fim de implementar outras estruturas sociais, que possam conduzir políticas e pedagogias voltadas para a transformação dos ditames coloniais e capitalistas vigentes. Dessa forma, pode-se dizer que:

Nesta tradição [dos movimentos sociais] a interculturalidade aparece como parte do discurso político e reivindicatório de populações afetadas pelo desenvolvimento do capitalismo através do despojamento da terra, pela ocupação de seus territórios por colonos de outras tradições e valores culturais, pelo deslocamento de seus lugares de origem para outros territórios, particularmente as grandes cidades, onde se estruturam complexos culturais multiétnicos, plurregionais, intergeracionais, de gênero, de

trabalho, etc., que colocam desafios difíceis de resolver mediante os mecanismos tradicionais da democracia transformista que caracteriza nosso regime social e político [...]. Foi a localização destas lutas [emancipatórias e de resistência aos povos indígenas e afro na América Latina e de seus desenvolvimentos em novos contextos nacionais e internacionais que atualizou a discussão e nos obriga a precisar seus conteúdos. (WALSH, 2009, p.2-3).

Tendo como ponto de partida, o questionamento dos problemas relativos às discriminações e das colonialidades do ser, do saber e do poder, a interculturalidade crítica vislumbra perspectivas muito diferentes da interculturalidade e do multiculturalismo de matizes funcionais de caráter neoliberal. As perspectivas – que são ligadas à interculturalidade crítica - caminham em direção a uma práxis - que reflete e age com relação a esses problemas decorrentes dos colonialismos -, a qual é exercida por pedagogias e políticas decoloniais.

Estas pedagogias e políticas concebem as questões inerentes ao saber, ao ser e ao poder de maneira entrelaçadas e em comunicação. Em suma, essas pedagogias e essas políticas compreendem os problemas referentes ao ser, ao saber e ao poder, bem como as soluções destes problemas de forma interligada, os quais devem não se limitar somente as suas análises as dimensões sociais, culturais e políticas, mas também devem englobar as demandas atinentes à ontologia e a economia.

Demandas estas que se preocupam com os processos opressivos de naturalização das desigualdades e das diferenças, assim como das violências diversas produzidas pela pedagogia e pela política dominantes, que são monoculturais, relativas às categorias de: classe social, raça gênero, religião, idioma, nacionalidade dentre outras. Assim sendo, a interculturalidade crítica se ocupa com as opressões das mais variadas “cores” perpetradas pelo sistema capitalista colonial. A esse respeito Walsh destaca que a interculturalidade crítica se:

Preocupa também com a exclusão, negação, subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiem alguns sobre outros “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas e, adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p.23).

Na visão de Catherine Walsh, a interculturalidade crítica é um projeto que se desenvolve de modo associado com a decolonialidade, que pressupõe os desvelamentos das situações limites presentes no cotidiano da vida dos indivíduos eclipsados pelas concepções e práticas epistemológicas e políticas do cânone do pensamento único hegemônico da modernidade ocidental, bem como requer uma tomada de posição ancorada em um trabalho pedagógico e político de visibilização desses seres humanos eclipsados, assim como da visibilização dos

saberes das classes populares e da reinvenção do poder por meio de experiências de organização de poder de forte democratização, como é o caso da organização do poder das comunidades zapatistas mexicanas.

Sobre essa associação fecunda entre as concepções da decolonialidade e a da interculturalidade crítica, Walsh tece considerações a respeito desta com a primeira:

Seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. Isso seria, utilizando as categorias de Boaventura de Sousa Santos (2005, p.172), um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos, diferenças, etc – e pensar e trabalhar a partir das emergências que se revelam “através da ampliação simbólica de pistas ou sinais” da própria experiência particularmente a dos movimentos sociais. (WALSH, 2009, p.23).

Dessa maneira, na visão de Catherine Walsh, a interculturalidade crítica é um projeto e um processo que rompe muros e barreiras impostos pelo bloco de poder da Europa e dos Estados Unidos - que é fundado num único caminho possível para construir modos de organização do poder, do saber, do ser e do viver – e que, ao mesmo tempo, inauguram teorias e práticas rebeldes e insurgentes que revitalizam os espaços pedagógicos e políticos das nossas sociedades, através da educação intercultural assentada no diálogo crítico intercultural de saberes e de experiências socioculturais e na efetivação de práticas curriculares disciplinares e transdisciplinares.

Educação esta que carrega lógicas visibilizadoras de iniciativas e experiências engendradas no acolhimento de todas as alteridades. Enfim, de uma educação dialógica e decolonial baseada na recepção incondicional dos grupos sociais historicamente excluídos do mundo, possibilitando a estes a libertação das “amarras” dos colonialismos representados pelas colonialidades.

Essa libertação acontece por meio de ações sociais, culturais, políticas e epistêmicas do viver bem com o outro, no e com o mundo, em cooperação. A respeito da orientação decolonial, que está associada a interculturalidade crítica, Walsh assinala que é preciso assumir um tarefa rumo a uma senda decolonial por um trabalho, o qual é:

Dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da decolonialidade. (WALSH, 2009,p.24).

Dessa feita, fazer conectar a política com a epistemologia e a epistemologia com a política é um trabalho oportuno e urgente para ser efetivado com vistas à edificação de um novo mundo - que tem como um dos fundamentos a educação de “coloração” intercultural e crítica, o qual rompe com o mundo atual dominado pelo paradigma eurocêntrico da modernidade, centrado na ordem hierárquica de um segmento social (os homens brancos de alguns países europeus e dos Estados Unidos) sobre o restante de outros grupos sociais de outras geopolíticas e, por conseguinte, que elaboram e reelaboram novos fundamentos epistemológicos, os quais ampliam e, ao mesmo tempo, acatam a multiplicidade de vozes e de culturas dos distintos grupos sociais excluídos, partindo sempre de corolários críticos calcados em relações humanas assentadas no cuidado e na cooperação com a vida humana e a vida não humana.

Desse modo, a interculturalidade crítica tem como aposta o emprego de outras metodologias pedagógicas e políticas, que incorporam os saberes ditos científicos juntamente com os saberes populares e ancestrais para que irrompa o diálogo entre esses saberes com o fim de reinventar novas maneiras de viver e de conviver.

Nesse sentido, sobre a valorização dos saberes diferentes dos saberes científicos, Walsh diz que a interculturalidade crítica:

alenta nos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009, p.25).

Em um sentido ampliado, a interculturalidade crítica é uma designação de um modo de fazer educação e política, que contesta os colonialismos externos e internos e suas consequências e visibiliza outras ideias, propósitos e novas práticas que consignam uma existência vivida com base nos critérios da igualdade, diversidade cultural, respeito as múltiplas subjetividades e, em última instância, na vivência de outros modos pedagógicos e políticos que encaminhem para a consecução da emancipação social e cognitiva.

Assim sendo, a interculturalidade crítica e a decolonilidade são sendas que projetam e impulsionam forças éticas vigorosas, que se entrecruzam o pedagógico e o político, que questionam o atual quadro do cenário contemporâneo, que é afetado por uma crise de distintas dimensões, tais como: econômica, ética, política, social, ecológica dentre outras, e que apontam possibilidades que darão sustentáculo para a construção de alternativas e de suas práticas que faça emergir outro mundo transformado com base no amor radical pela vida em sua totalidade. (WALSH, 2019).

Essas forças, esse amor, e essas alternativas, que foram mencionadas anteriormente, dão o substrato para processos contínuos que se efetivam e dão continuidade ao que chamamos de pedagogia decolonial.

4.3 Contribuições de Paulo Freire e Catherine Walsh para emersão de uma pedagogia decolonial

Para compreendermos o significado e a amplitude da expressão pedagogia decolonial, vamos em – primeiro lugar – situar o conceito de pedagogia dentro de uma visão crítica acerca da realidade do mundo em que a ética da libertação guia e orienta os “passos e os caminhos” dos seres humanos, nesta realidade, nos mais diferentes âmbitos que organizam e constituem esses seres como pessoas solidárias uns com os outros, quando estes estabelecem suas relações sociais, que nessa visão crítica, são sempre pautadas pelo diálogo autêntico e pelo reconhecimento e aceitação de todas as alteridades em suas diferenças de saberes e de culturas.

Os âmbitos que constituem um projeto pedagógico decolonial são de diversos aspectos que compõem a vida humana em sociedade, tais como: a ética, a política, a epistemologia, o social, a economia e o cultural. Estes aspectos, como não poderiam deixar de ser, atuam e influenciam a convivência humana no sentido de que dependendo da política e da epistemologia implementadas, em uma determinada realidade sócio-histórico-cultural, essa convivência vai ser consignada pela competição ou pela cooperação.

No caso específico de projetos voltados para a construção de alternativas fundadas pela cooperação, que é o caso do projeto transmoderno enfatizado por Dussel (2000), as quais têm como ideias-força e como práticas forjadas em ações pedagógicas e políticas consignadas por uma pedagogia decolonial.

Desse modo, a pedagogia decolonial é edificada conceitualmente sob a luz de pensamentos que a teoria dialoga com a prática e esta dialoga também com a teoria e, como consequência, o pedagógico está entrelaçado com o político, assim como o político está relacionado com o pedagógico e, por extensão, o pedagógico é envolto pelo decolonial, bem como este é envolto pelo pedagógico. Com decorrência, a pedagogia decolonial parte da ideia de que todos os aspectos da realidade estão interligados de forma transdisciplinar e holística e, por conseguinte, devem ser compreendidos dentro de um horizonte complexo e crítico.

Esse horizonte é amparado em uma ética de uma razão altruística e compassiva envolta em uma política do amor revolucionário, que se caracteriza por uma educação impregnada de afetos em que é engendrada em um sentimento baseado na emersão de todos os indivíduos, que

se estrutura em uma sociedade em que a dignidade humana seja um imperativo ético a ser seguido por todos os seres humanos, ou seja, uma sociedade em que cada ser humano cuide de si com cuidado e afeto, bem como cuida dos outros seres humanos e da vida em sua totalidade.

Enfim, por uma sociedade em que o amor revolucionário, que se caracteriza por um amar a si mesmo e aos outros indivíduos independentes de suas diferenças das mais variadas matizes, se faça presente em todos os ambientes políticos e pedagógicos das instituições em que é constituída essa sociedade.

Essa ética de razão altruística, que dá sustentáculo à pedagogia decolonial, se opõe a ética da razão neoliberal que sustenta o projeto civilizatório da modernidade eurocêntrica de feições organizadas pelo autoritarismo, pela hegemonia do heterossexualismo patriarcal, pelo racismo cultural, pelo racismo epistêmico, pelo monoculturalismo etc. Desta maneira, a pedagogia decolonial parte da profecia e do anúncio de dias melhores a partir de métodos educativos forjados em uma práxis em que a criação e a recriação de atividades pedagógicas estão relacionadas e estribadas na concepção da figura do profissional da ciência pedagógica e desta ciência como construto teórico da educação em que:

O pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia. E o que é pedagogia? É a teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. (SAVIANI, 1985, p. 231).

Nessa direção, a pedagogia decolonial parte de situações marcadas pelas opressões advindas dos colonialismos, que ocorrem na prática diária da vida dos seres humanos do povo oprimido da Geopolítica do Sul Global e de grupos dos estratos da população pobre da Geopolítica do Norte Global, e por meio de uma práxis relacional e comunitária que procura desvelar - por meio da dialogicidade e da cooperação dos intelectuais e ativistas sociais com as comunidades – as razões que levam a essas situações opressivas e, ao mesmo tempo, por meio do julgamento e da leitura das “marcas” das opressões deixadas nos corpos e mentes dos oprimidos, promover um grito libertador contra as injustiças sociais e cognitivas produzidas a esses oprimidos, bem como agir na e com a realidade social para a superação da consciência ingênua, que na maioria das vezes está presente em elevado grau nas comunidades, com vistas à emersão da consciência crítica a respeito das condições sociais, culturais, históricas e políticas do povo, cujo objetivo primeiro é a produção de propostas que possam levar à efetivação de um mundo construído sob as bases da concepção decolonial, que se assenta – em última instância – na utopia de um mundo calcado numa globalização cooperativa como alternativa ao mundo atual, que é fundado sob a égide da globalização neoliberal competitiva e individualista.

Os métodos pedagógicos e políticos que ensejam a concepção decolonial se baseiam em uma pedagogia, que por ser decolonial, tem como ponto de partida e de chegada a realidade do povo oprimido no sentido de proporcionar outros modos de ser, estar e viver, no e com o mundo, dentro de marcos de uma ética a favor de um bem viver para toda a comunidade da vida.

Esses marcos têm como indicações epistemológicas e políticas as lutas e as ações que incluem uma conversação entre a teoria e a prática e entre a prática e a teoria em torno da superação de situações produzidas pelo colonialismos e pelas colonialidades, assim como de uma comuniação e um devir amparados na decolonialidade, tais como: a passagem de uma educação bancária para uma educação dialógica; mudança da cultura do silêncio para uma cultura libertadora; transformação da consciência ingênua para uma consciência crítica; transformação das formas de multiculturalismos de corte neoliberal para o interculturalismo crítico; passagem da ética de mercado para uma ética da razão solidária; mudança do modelo patriarcal para um modelo de igualdade entre homens e mulheres; mudança de uma cultura de desrespeito á natureza para uma cultura de cuidado e responsabilidade com os ecossistemas naturais; passagem das mais variadas formas de racismos para maneiras de uma convivência antirracista; passagem do culto ao individualismo; ao lucro e a competitividade para formas de viver com base na cooperação, na partilha, na reciprocidade e na distribuição dos bens tangíveis e intangíveis da vida etc.

Essa comunicação e esse devir são e devem ser consignados, na prática, por processos de conscientização em que se faz na escuta do povo pelos intelectuais e ativistas sociais por meio de um quefazer político pedagógico, que é feito por meio da expressão de Walsh (2012) “de um caminhar perguntando ao povo” e com este povo criar e recriar aprendizagens em pequenas iniciativas locais que vão se comunicando com outras iniciativas semelhantes, produzidas em outros lugares, para formar redes de solidariedades, cujos propósitos são a de formar alianças em torno da realização de práticas fundadas na amorosidade radical pela vida humana e pela vida extrahumana.

Essas práticas têm como marca profunda a conscientização de educandos e educadores, do povo e dos intelectuais, dos pesquisadores e dos pesquisados, dos políticos comprometidos socialmente e a comunidade humana dentre outros. Conscientização esta que tem os seguintes fundamentos:

São citados, como pressupostos do processo de conscientização, a transformação do ser humano a partir do ato de modificar sua realidade, processo que, pedagogicamente, precisa ser dialógico e não imposto; a naturalização da situação do oprimido sendo caracterizada como um produto dos mecanismos de opressão, o que exige uma nova

consciência crítica da realidade que permite e é permitida por novas possibilidades de vida; como resultado da conscientização, a recuperação da memória histórica, que permite uma nova identidade e uma posição mais autônoma da pessoa. (CÓRDOVA; JUNIOR, 2019, P.533).

Esse processo de conscientização, que sempre ocorre numa perspectiva que é pautada pela pedagogia decolonial, é criado e recriado por um movimento que pressupõe ações que modifiquem os elementos da realidade, que estão instituídos pelo sistema dominante e que causam opressão nas suas múltiplas formas, e que – portanto – produza uma mudança no sentido de tornar essa realidade mais humana e compassiva com os que estão marginalizados e excluídos desse sistema do ponto de vista social e cognitivo.

Esse movimento se dá na direção do envolvimento das ações pedagógicas constituídas e envoltas nas tramas e desafios que se apresentam no cotidiano das nossas sociedades, especialmente daquelas localizadas na Geopolítica do Sul Global – que a maioria de seus indivíduos são violentados e esmagados pelo sistema capitalista colonial -, as quais são atravessadas por intencionalidades políticas, sociais e culturais.

Essas intencionalidades se dão por meio de uma práxis organizada sob os preceitos da ética da libertação em que a pedagogia está a serviço da libertação de todos os seres humanos, sobretudo dos colonizados (os oprimidos) e em, última instância, da vida como um todo, como Paulo Freire preconizou durante toda a sua vida dedicada aos que estão na exterioridade do sistema-mundo. A esse respeito, Fiori assinala que:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. E também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da “práxis” humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”. Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI, 2005, p. 07).

As palavras de Fiori são claras a respeito do pensamento pedagógico e político de Paulo Freire, o qual se notabiliza por uma coerência entre o fazer teórico com o fazer prático em favor da vida com um todo no sentido de um viver sustentado num educar em favor e com os colonizados e que, por isso mesmo, se opõe veementemente ao educar colonial necrófilo dos colonizadores.

Colonizadores estes, que durante esse últimos quinhentos anos, produziram uma pedagogia que está a serviço dos impérios coloniais e capitalistas, que formulam diretrizes educacionais voltadas aos interesses mercantis e que, portanto, o que move e interessa a essa pedagogia é dominar a maioria do povo pelo emprego de métodos autoritários negadores do diálogo, produzindo – assim – um ensino e uma aprendizagem nas nossas escolas sustentadas na alienação e no silenciamento dos educandos.

Assim sendo, estes educandos e também as outras pessoas, que fazem parte dos nossos educandários - na maioria das vezes – não são consultadas sobre as normativas e as concepções dessa pedagogia voltada aos interesses de uma ética do mercado - que por isso mesmo é uma pedagogia da “morte” pelo fato de que o que conta é o dinheiro e não a vida em sua totalidade -, a qual legitima a cultura do silêncio, o antidiálogo e a negação dos saberes populares.

Decorre daí que a pedagogia trabalhada por Paulo Freire, ao longo das suas obras e da sua prática de ser e existir com os outros, é marcada pela profecia libertária, que se faz em dois momentos concomitantes: o primeiro momento é feito pela denúncia da usurpação ontológica do ser dos indivíduos, bem como pela denúncia do exercício do poder autoritário dos opressores (os colonizadores) em seus relacionamentos com os oprimidos e pela denúncia do epistemicídio realizado pela educação colonial perpetrada pelos opressores, que nega os saberes populares e as práticas ancestrais inerentes à cultura popular.

Já o segundo momento, o anúncio, que é feito simultaneamente com a denúncia, se realiza por meio de uma pedagogia libertária e decolonial em favor e com os “esfarrapados do mundo”, que se baseia na superação do tripé das colonialidades: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade dos saberes.

A primeira delas, a colonialidade do poder, Paulo Freire não trabalha em suas obras como Catherine Walsh faz em seus escritos ao explicitar a palavra colonialidade, porém esse autor trabalha em seu livro seminal, *Pedagogia do oprimido*, essa categoria do poder por meio desses dois movimentos citados. O da denúncia da educação bancária negadora de um exercício de um poder democrático e, portanto, partilhado comunitariamente entre educandos e educadores, entre governantes e governados dentre outros e, ao mesmo tempo, anuncia e pratica uma educação dialógica decolonial, que se faz por meio da autogestão pedagógica em que todos os componentes do processo de ensino e de aprendizagem fazem e refazem os seus conhecimentos com base no respeito às todas as subjetividades desses sujeitos envolvidos nesses processos.

Como decorrência dessa autogestão pedagógica, há a presença de um educar formulado por uma pedagogia em favor da vida e que, por isso mesmo, se caracteriza pelo reconhecimento

de todas as alteridades, pela responsabilidade com o outro, pela negação de atos autoritários, pela horizontalidade nas relações entre ensinantes e aprendentes, pela prática do amor por meio do diálogo autêntico, pela conscientização crítica, pela esperança crítica, pelo “caminhar perguntando”, pelo “semear de uma boa nova”, pelo diálogo entre os saberes e pelo exercício da autonomia por parte dos ensinantes e aprendentes.

Enfim, a pedagogia freireana nitidamente pode ser considerada uma pedagogia de caráter decolonial porque, em última instância, nega qualquer forma de poder realizada por meio do império do colonialismo e das colonialidades - que é feito pelo projeto civilizatório da modernidade, o qual “semeiou e semeia a morte” - e que proclama práticas sustentadas em um projeto emancipador do ponto de vista social e cognoscente, que é semeador da vida e que, por isso mesmo, é biófilo sob todas as formas. A título de exemplo, podemos destacar essa defesa de Paulo Freire em favor de uma pedagogia biófila e que, portanto, é decolonial em oposição à pedagogia decolonial necrófila. Assim, ele se expressa ao explicar o comportamento dos opressores em seu quefazer cotidiano, que é sempre político e pedagógico, com relação aos outros seres humanos, que são tornados coisas por esses opressores:

Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista. “o prazer do domínio completo sobre outra pessoa (ou sobre outra criatura animada), diz Fromm, é a essência mesma do impulso sádico. Outra maneira de formular a mesma ideia é dizer que o fim do sadismo é converter um homem em coisa, algo animado em algo inanimado, e a que mediante o controle completo e absoluto o viver perde uma qualidade essencial da vida: a liberdade”. O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. (FREIRE, 2005, p.48).

Por esse lado, o educador Paulo Freire denuncia a ordem e a estruturação da pedagogia colonial a que os opressores seguem e prescrevem aos oprimidos, que os desumanizam ao impor a violência para estes. Para os opressores, a humanização de todos os indivíduos não faz parte dos seus objetivos. Ao contrário, os seus objetivos são construídos com base em preceitos e práticas sociais e culturais envoltas na monetização de todas as entes inerentes á vida como um todo. A respeito disso, esse educador afirma que:

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à

custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. (FREIRE, 2005, p.51).

Para transpor essa pedagogia colonial, que é envolta em colonialidades como, por exemplo, a colonialidade do poder, Paulo Freire vislumbra possibilidades ontológicas e epistêmicas em que a vida seja o imperativo para as ações político-pedagógicas nas instituições de ensino e em outras partes da sociedade, no que concerne a produção de conhecimentos instituídos pela biofilia, ou seja, pela produção de conhecimentos construídos sob o imperativo do amor a todas as existências humanas e extrahumanas, que se faz por atos e gestos revolucionários de denúncia dos males e das violências - que na contemporaneidade a lógica capitalista e colonial continua a provocar e a produzir os males e as violências que essa lógica perpetrou no decorrer da história desde a invasão da América – simultaneamente pelo anúncio e pela prática de um projeto ético, ontológico e epistêmico, que é forjado na solidariedade e na compaixão nas relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, ou seja, pelo anúncio de um projeto impregnado de amorosidade com a vida em sua totalidade. Neste sentido,

O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta comunhão com as massas populares. A comunhão provoca a colaboração que leva liderança a massas àquela “fusão” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida. Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quanto, no Brasil e na América Latina em geral, são “mortos em vida”, são “sombas” de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de “doenças tropicais”... Em face de situações com estas, diz o padre Chenu, “... muitos, tanto entre os padres conciliares como entre laicos informados, temem que, na consideração das necessidades e misérias do mundo, nos atenhamos a uma abjuração comovedora para paliar a miséria e a injustiça era suas manifestações e seus sintomas, sem que se chegue a análise das causas, até à denúncia do regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria”. (FREIRE, 200, p. 197-198).

Essas categorias da denúncia e do anúncio são características, que unem os pensamentos e as práticas de Paulo Freire e Catherine Walsh em seus escritos e nas suas atuações no cotidiano de suas vidas, que são marcantes para caracterizar o pensar e o fazer decolonial deste autor e desta autora, pois eles são intelectuais críticos que vão ao encontro do povo oprimido para com estes construir processos e iniciativa anticoloniais e libertárias, no e com o mundo, a partir do agir dialógico nas universidades e nos movimentos sociais das nossas sociedades.

Esse agir dialógico encontra-se inscrito na pedagogia decolonial - enunciada e vivida

pelo autor e pela autora referidos -, a qual é uma pedagogia que vai além das estruturas oficiais de ensino, que são aqui no Brasil, as escolas de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio e das universidades públicas e privadas.

Essas estruturas são pensadas e organizadas para a transmissão de um saber, que é realizada por métodos verticais por meio de comunicados que não permite a interlocução com as bases das sociedades, que é pautado no modelo instituído pelo padrão ocidental da modernidade eurocêntrica.

Dessa forma, a pedagogia decolonial é construída e reconstruída como um feixe de processos dinâmicos não somente que ocorrem nos espaços de criticidade e de oposição ao sistema colonial, que ocorrem minoritariamente nas instituições oficiais de ensino, bem como – de forma majoritária - no âmbito das lutas e resistências dos movimentos sociais e comunidades organizadas, em escala planetária, com base num quefazer anticolonial no tempo presente, que é implementado pelas práticas daquelas pessoas conscientizadas do Sul Global a respeito das violências e das opressões produzidas ao longo da história do poder do capital e do colonialismo. Assim sendo, para Walsh a pedagogia decolonial:

É entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtores e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividos num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 2009, p.26).

Esta compreensão respalda o agir e o pensar de pedagogos que se estruturam e se consolidam, na teoria e na prática, como maneiras plurais de entender e incidir sobre questões que desafiam os seres humanos no sentido de abrir sendas baseadas e configuradas ontologicamente e epistemologicamente, as quais acolhem saberes e experiências sociais invisibilizadas para fazer ascender métodos de partilhas solidárias e amorosas dos saberes e conhecimentos e, desta feita, transpor as “amarras” da desaprovação e da segregação sociais e gnosiológicas dos povos ofuscados pelo paradigma do sistema dominante do pensamento único.

Desse modo, segundo as próprias palavras de Catherine Walsh, a pedagogia que ela propõe, que é centrada no decolonialidade e na interculturalidade crítica, se apoia em relações educativas construídas sob a égide da solidariedade e da amorosidade, as quais “alimentam” continuamente a criticidade e a mudança social e cognitiva. Por esse lado, a concepção pedagógica e política de Walsh converge com a de Freire. Assim, ela diz que:

De fato, essas perspectivas se aliam com as da chamada pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores e ativista-intelectuais por todo o mundo até os anos 1990, quando começou sua diminuição. Vale a pena

mencionar meu vínculo próximo com Freire durante os anos em que esteve no exílio nos Estados Unidos e minha participação ativa na rede de pedagogia crítica desse país até o início dos anos 1990. (WALSH, 2009, p.26).

Tal compreensão de Walsh tem muito a ver com o posicionamento de Paulo Freire de ler, analisar e agir com relação às questões e situações de desumanização, que ocorrem no interior das nossas realidades particulares da América Latina e do mundo de modo geral, sempre no sentido de afrontar essas situações com diligências de caráter epistemológico e político subversivas, que são realizadas por uma educação libertadora e comunitária que acontece num caminhar junto com os povos subalternizados associado a uma constante indagação sobre os meios de construir pequenas iniciativas fundamentadas na humanização de toda a comunidade humana em meio ao poderio e a força do sistema capitalista-colonial hodierno.

Essa humanização ocorre pela execução dessas iniciativas, que são sempre amparadas principalmente na decolonização do ser, do poder e dos saberes, dirigidas por duas forças convergentes: a da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Essas forças, que aparecem tanto nos trabalhos práticos e escritos de Paulo Freire e Catherine Walsh, são efetivadas na prática social por uma pedagogia decolonial, que se dá pela confluência teórico-prática dessa autora e desse autor e que também se estendem a outros autores e autoras, que comungam do mesmo ideal de libertação de todos os seres humanos do autor e da autora citados, como a título de exemplo, podemos citar os casos de: Fanon, Mounier, Jacqui Alexander, Albert Memmi, Cheila Sandoval, Fromm dentre outros que seguem esse mesmo ideal.

Enfim, de uma pedagogia profética, que assume o decolonial e o diálogo intercultural crítico como eixos fundantes que orientam as atividades político-pedagógicas em todos os âmbitos das sociedades, ou seja, uma pedagogia que transpõe os “muros dos educandários” e vai para os outros ambientes do mundo sociocultural de outras instituições e dos movimentos sociais para confrontar as injustiças sociais e cognitivas e, ao mesmo tempo, produzir um novo tempo forjado no diálogo intercultural crítico em que se resume no amor à toda humanidade e em práticas que reforçam a solidariedade, a partilha e a redistribuição como valores que devem ser afirmados e resgatados como essência do ser humano, o qual foi programado para cooperar com os outros e não para competir como aponta a ética sustentada na razão neoliberal.

Enfim, pedagogias que surgem das bases das comunidades e das insurgências de grupos sociais presentes no contexto histórico da América Latina e de outros continentes, que lutam, resistem e, ao mesmo tempo, transgridem a ordem estabelecida, que é individualista e egoísta, propondo novas frentes em torno de procedimentos pautados pela democracia participativa, os quais vislumbram ideias em prol da irrupção da reinvenção ontológica, política e

epistemológica dos métodos de ensinar e de aprender os conteúdos, os quais devem ser percebidos e aprendidos de maneira em que os problemas apresentados aos educandos e educadores sejam analisados sob a luz da interculturalidade crítica e da concepção decolonial, os quais são e sejam enredados por diversas compreensões e diversos olhares dos vários campos dos conhecimentos - tais como: da Antropologia, da Filosofia, da Epistemologia, da Economia, da Ciência Política, da História, da Sociologia dentre outros -, que são ensinados e aprendidos dentro de um viés transdisciplinar. A esse respeito, podemos dizer que:

É oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista (2009) colocou como o “mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental”, pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, pedagogia (s) decolonial (ais). (WALSH, 2009, p. 27).

Pensar, então, desde um conjunto de pedagogias críticas e que convergem para um pensar e um atuar ancorados em metodologias participativas em que tantos ensinantes, assim como aprendentes sejam sujeitos dos processos políticos pedagógicos, que abrem caminhos entre as fissuras da estrutura colonial do sistema por meio de um quefazer que envolve o resistir não para dominar e, sim, para edificar outros modos de gestão do poder dentro de um horizonte colaborativo, através da criação e da recriação do modo de atuar desses sujeitos, no e com o mundo real, mediante a reflexão do cotidiano das suas existências, o qual tem o sentipensar – que é utilizado neste cotidiano - como um dos meios impressos nessas metodologias emergidas dos intelectuais e de grupos sociais, que foram e continuam sendo marginalizados na América Latina, como são os casos dos negros e dos indígenas. (FREIRE, 1991, FALS BORDA, 2015; WALSH, 2017).

Ou seja, pedagogias que acionam e contribuem para o desenvolvimento do próprio ser humano com a finalidade de construir e reconstruir o seu crescimento individual e coletivo com os outros seres humanos e com a natureza numa perspectiva de uma caminhada que se faz na responsabilidade e no cuidado integrais com a vida em meio aos desafios e as dificuldades que a vida social oferece, no que se refere aos conflitos e situações de difícil solução para os homens e mulheres imersos e atuantes socialmente e historicamente no e com o mundo.

Estas situações, que são quase intransponíveis para os seres humanos, são enfrentadas por essas pedagogias como desafios que podem ser suplantados por intermédio da humildade em enfrentá-las e por atitudes esperançosas consignadas pelo compartilhamento de ações

envolvidas pela amorosidade entre os educandos e os educadores a partir de um sentipensar que envolve: o coração e a mente, o subjetivo e o objetivo dos seres humanos de modo interrelacionado. A esse respeito, pode-se dizer que:

Assim, o sentipensar se pode compreender como aquela atitude na qual uma pessoa já não somente transita em dois ambientes distintos (ser anfíbio) entre a razão e o coração, mais que além disso é capaz de juntar o saber e o sentir, reconhecendo o vínculo estreito que subjaz a relação mente-corpo, razão-coração, saber-sentir etc., extraindo novas formas de conhecer sentindo. (LEAL, 2020, p.02).

Assim sendo, a pedagogia e as pedagogias decoloniais são delineadas e podem vir a fazer parte em um amanhã, na totalidade do mundo, por esforços consubstanciados e realizados em todos os recintos do conjunto das entidades abrigadoras das comunidades humanas concernentes às várias geopolíticas globais. Esforços estes que se concebem e se revelam em elaborações político-pedagógicas centradas em novas construções educativas com vistas à implementação de trabalhos e projetos de refundação dessas comunidades no sentido de propiciar a geração de currículos e, portanto, de relações intersubjetivas, as quais estão em sintonia com a busca de um viver respaldado na gestão democrática de cunho participativo, na simetria de saberes e na simetria cultural com base nas diferenças existentes entre os indivíduos e na libertação dos seres humanos das situações opressivas de mais variados graus, que ocorrem no cotidiano. Nessa direção, pode-se dizer que:

A pedagogia ou as pedagogias decoloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, em outros lugares. São elas que visibilizam tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser (MALDONADO-TORRES, 2006) e a teleologia identitária-existencial da diferença. Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde. (WALSH, 2009, p.27).

Na nossa visão, a categoria amor não entendida como amor romântico, mas do amor revolucionário é uma das categorias mais importantes evidenciadas por Catherine Walsh e Paulo Freire para a emergência de uma pedagogia ou de pedagogias de caráter decolonial por meio da superação de métodos autoritários evidenciados nas pedagogias e nas políticas tradicionais a que continuam sendo submetidos os colonizados de todo o mundo e a partir da conversação com estes efetivar uma pedagogia e uma política do amor revolucionário.

Essa pedagogia e essa política devem se efetivar a partir deles (os colonizados) e com eles, que ao invés de destruir os colonizadores, promovem junto com estes à libertação em

conjunto com todos os seres humanos por meio da substituição das políticas e das pedagogias forjadas na ordem, na dominação e na violência e, ao mesmo tempo, pela prática do amor. Amor este que é trabalhado na recuperação do sentir nos atos de ensino e de aprendizagem, do reconhecimento da minha alteridade e dos outros, ou seja, trabalhar e resgatar a autoestima de si mesmo destruída pelo colonialismo, que despreza os saberes e as culturas dos colonizados, e mediante esse resgate do amar os outros que em um “ontem” oprimia os colonizados e que “hoje” se convertem á causa da libertação e que se libertam em comunhão com os colonizados.

Como decorrência da prática do amor revolucionário, que faz parte de pedagogia ou pedagogias de matiz decolonial, irrompem nas práticas pedagógicas as solidariedades, a beleza, a poesia, as espiritualidades, as relacionalidades comunitárias de certa maneira esquecidas pelos colonizados pela força da racionalidade seguida pela estrutura colonial, que não valoriza os sentimentos e as emoções na elaboração e reelaboração de saberes e que, portanto, valorizam a razão desencarnada e sustentada apenas na razão e que refuta a emoção na produção dos conhecimentos.

Enfim, essa prática do amor revolucionário aportada por Catherine Walsh e Paulo Freire, que também é seguida e reafirmada com vemência pelas feministas decoloniais, Chela Sandoval e Houria Boutedja, aposta na superação dos ódios que existem internamente de certa maneira em todos os seres humanos, que são revelados pelas discriminações aos pobres, aos negros, aos indígenas, aos homossexuais, aos muçulmanos, aos neofascismos que recrudescem no mundo, inclusive no Brasil, concomitante com á efetivação de um agir profético em torno do amor compassivo a toda a vida humana associado a um amor a toda vida não humana, ou seja, uma política – que também é pedagogia – estruturada no amor radical. Assim sendo, podemos expressar que:

Há algo em torno da ordem do ódio, do racismo que está desenvolvendo-se dentro de nós mesmos, há uma forma de antisemitismo, misoginia, homofobia, há inclusive racismo intracomunitário, na política do amor revolucionário o que almeja é pôr fim a esse círculo vicioso e o fim deste círculo vicioso é retomar a confiança em nós mesmos, amarmos (...) rebaixar essas formas de hostilidade e oposição em um projeto político de libertação que é necessariamente revolucionário. (BOUTEDJA, 2005, p.281)

Nesse caminho apontado por Houria Boutedja, Catherine Walsh apregoa e reafirma a importância do amor revolucionário para a constituição de uma pedagogia decolonial que liga o pedagógico ao político e o político ao pedagógico. Pedagogia esta que se assenta na amorosidade radical entre os seres humanos, na humanização autêntica e num agir libertário perante à comunidade da vida. Assim, ela diz - citando os legados de Freire, Fanon e Chela

Sandoval – sobre uma possível senda para a emergência de um fazer pedagógico e político de “cor” decolonial – que:

No entanto, é Fanon como intelectual revolucionário e a partir de seu compromisso radical com a luta decolonizadora, que faz a conexão entre amor, pedagogia, humanidade e libertação; sua chamada a uma “pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora” é sem dúvida, uma pedagogia esperançosa de caráter decolonial, uma pedagogia no qual o amor é ferramenta de libertação. Isso é o que a chicana/feminista/lésbica Chela Sandoval (2000), em diálogo com Freire e Fanon, se referiu como “o amor reinventado como tecnologia política, como um corpo de saberes, artes, prática e procedimentos para reformar a si mesmo e a si mesma e, ao mesmo tempo, o mundo”, uma hermenêutica, humanização e pedagogia de amor, existência e vida decolonial. (WALSH, 2009, p.39).

Essa pedagogia do amor, que também é decolonial, é pautada por um comprometer-se com ações engendradas na solidariedade com os indivíduos ofuscados e violentados pelo colonialismo expressos nas colonialidades do ser, do saber e do poder, as quais destituem esses indivíduos de emergirem como pessoas, isto é, indivíduos que possam exercer plenamente o estatuto da liberdade humana, que se dá pelo direito de fazer a autogestão da sua vida com base na autonomia e na participação efetiva na e com a comunidade humana, bem como trabalhar coletivamente com os outros com base no diálogo genuíno e no descentramento a estes e a natureza, que é forjado na compaixão e no cuidado.

Desse modo, Freire expressa que o amor é uma condição indispensável para se realizar uma educação dialógica e, portanto, libertadora devido ao fato de que esta educação somente ocorre quando são pessoas e que, por isso mesmo, não são autoritárias umas com as outras e estabelecem os seus vínculos numa perspectiva da horizontalidade, que se dá sem a objetificação e sem a imposição e, em última instância, sem a violência das opressões “silenciosas” e explícitas inerentes às diretrizes impostas pelo sistema de poder capitalista e colonialista. Sobre a questão da presença do amor no ato de educar, pode-se afirmar que:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem o ama faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Não se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 1979, p.29).

Em um dos fragmentos do livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire retrata – em nossa visão - uma proposta semelhante as proposições consignadas por um grupo de feministas

decoloniais, Houria Boutedja, Catharine Walsh e Chela Sandova, partindo do amor radical dos oprimidos que lutam contra a violência impetrada pelos opressores e, ao mesmo tempo, com o transpor dessa violência, atuam juntamente com os opressores no sentido de promover a libertação de todos os seres humanos em sua totalidade, efetivando - assim - a decolonização do poder, do ser e dos saberes de maneira simultânea. Dessa feita, pode-se afirmar que:

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (FREIRE, 2005, p.48).

Assim sendo, o amor é uma condição indispensável para a realização do diálogo intercultural crítico – como Paulo Freire e Catherine Walsh defendem, praticam e praticaram em suas propostas político-pedagógicas no decorrer de suas atividades como ativistas e intelectuais comprometidos com a decolonização do ser, do poder e dos saberes. Na citação a seguir, Freire descreve de forma insofismável de como pode ser feita uma pedagogia decolonial e que, por isso mesmo, é dialógica e amorosa, a qual é engendrada por relações entre os educandos e os educadores e entre os seres humanos, de maneira geral, como encontros fortalecidos pela gestão do poder partilhado comunitariamente, pelo respeito às opiniões e os saberes de ambos os interlocutores dessas relações, pelo diálogo dos conhecimentos e saberes dos educandos e dos educadores do processo de ensino e de aprendizagem e nos estabelecimentos de conagraçamentos baseados no princípio buberiano do eu e tu. Nesta direção, Freire reflete que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não

me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p.91-92).

Pela citação acima, verifica-se que a categoria do diálogo intercultural crítico, o qual Freire propõe, é imprescindível para a emergência de uma pedagogia decolonial, pois pressupõe que não há seres humanos superiores aos outros. Como decorrência disso, o diálogo exige que não aconteça a dominação de uma parte da humanidade sobre a maioria desta, bem como exige que ocorra o reconhecimento de todos os seres humanos em suas distintas culturas e em seus diferentes saberes e que, portanto, que a ética do ser mais com o outro se instaure em definitivo na realidade sociocultural do mundo em detrimento da ética da racionalidade capitalista e colonial, que é fundada no egoísmo. E que também predomine, nesse mundo, a simetria com relação à garantia de direitos humanos fundamentais entre homens e mulheres construída com base em suas manifestações de suas diversidades culturais.

Por outro lado Catherine Walsh converge com Paulo Freire a respeito da presença do diálogo intercultural crítico como condição fundamental e necessária para o desencadeamento de uma pedagogia decolonial em todas as esferas da vida, que se assenta em outros modos de ser, estar, fazer e viver. Esses modos são construídos dentro do marco da interculturalidade crítica através de projetos e de práticas curriculares ensejadas numa epistemologia e numa política, que promovem processos que possibilitam a elaboração de acordos e consensos em torno de saberes e manifestações dos grupos sociais distintos no mundo, em escala planetária, que sofrem discriminações e as dominações provindas do modelo colonial e capitalista, a partir de ideias e atos de resistência a esse modelo, bem como pela implantação de ideias e práticas curriculares produzidas com os que sofrem nos corpos e nas mentes as marcas da colonização com vistas à efetivação de uma educação decolonial e que, por isso mesmo, é intercultural crítica. Sobre o projeto da interculturalidade crítica enredado com a construção da decolonialidade, pode-se dizer que:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização,

inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não somente articulam, mas também fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também – e que por sua vez – alentam a criação de modos “outros”- de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteira. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas que se interrelacionam conceitualmente e pedagogicamente, alentando força, iniciativa e agência ética-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar, construir. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas dão a base para o que nomeio como pedagogia decolonial. (WALSH, 2009, p. 12).

Desse modo, a proposta de interculturalidade crítica – que tem como ponto de destaque a vivência da prática de uma cultura da libertação em lugar da cultura do silêncio - aponta muitas semelhanças com a perspectiva de trabalho pedagógico e político atinente ao tema das diferenças culturais, no que concerne à elaboração de construtos teórico-práticos, que possibilite a consecução de ideias e propósitos comuns entre os seres humanos em meio às suas diversidades culturais como se evidencia na citação de Freire abaixo, a qual foi transcrita do livro pedagogia da esperança.

Daí, mais uma vez, a necessidade de invenção da unidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política e mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com a esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (FREIRE, 1997, p.79).

Por outro lado, em nossa visão, o projeto do tema da interculturalidade crítica de Catherine Walsh vai um pouco além do projeto de Paulo Freire a respeito deste mesmo tema, pois as categorias de gênero e de raça não são abordados nas suas primeiras produções deste autor, apesar de que Freire em sua última fase de sua vida aborda essas questões em suas últimas obras, tais como, por exemplo, nos livros: pedagogia da esperança e pedagogia da autonomia, em que ele faz uma autocrítica de si mesmo com relação a esses temas de gênero e raça, os quais são abordados nesses livros. A título de exemplo, podemos destacar uma passagem do seu livro pedagogia da esperança, que aborda a temática da discriminação de raça dentre outros.

Foi nessa época, e por causa da pedagogia, que entrei em contato com a realidade dura de uma das dimensões mais dramática do Terceiro do Primeiro. A realidade dos chamados trabalhadores imigrantes. De italianos, espanhóis, portugueses, gregos, turcos, árabes, na Suíça, na França, na Alemanha. Experiência da discriminação racial, de classe, de sexo. Num dos seminários de que participei na Alemanha para discutir alfabetização e pós-alfabetização de operários portugueses, me foi dito por alguns deles que seus colegas alemães os menosprezavam a tal ponto e de tal maneira os achavam incapazes de um dia falarem sua língua, que só se comunicavam com eles

em alemão, usando os verbos no infinitivo. E foi assim que um deles falou comigo. “Eu gostar muito de tudo mas não gostar de tudo”. (FREIRE, 1997, p.63).

Logo, Catherine Walsh aborda mais fortemente essas questões ligadas ao feminismo e as questões ligadas à temática da denúncia da racialização de corpos e mentes dos colonizados da América Latina e de outras regiões do mundo em seu projeto de enlace da interculturalidade com a decolonialidade, que se resume na tríade do in-surgir, re-existir e re-viver.

Tríade esta que configura em síntese a pedagogia decolonial, que segundo Catherine Walsh, se processa pela superação da colonização e da desumanização e ao, mesmo tempo, pela enunciação e pela efetivação de práticas educativas sustentadas na decolonização e na humanização plena de todos os seres humanos.

Neste sentido, esta autora se apoia nos trabalhos de Paulo Freire e Franz Fanon e também de Jacqui Alexander para elaborar o seu pensamento epistemológico e político, que é efetivado por uma pedagogia que se insurge com as colonialidades do saber, do poder, o ser e da natureza, bem como resiste a essas colonialidades para produzir novas formas de ser, estar, fazer e viver com base na aberturas de fendas no sistema de poder colonial instituído no sentido de cada vez mais abrir mais e mais fendas e que se interligam em torno do diálogo de epistemes que subvertem e transformam esse sistema, o qual é e deve ser transformado por meio de esperanças e práticas pequenas que aos poucos se avolumam para que, em um futuro vindouro, edifique um mundo em que caibam todas as pessoas.

Portanto, Catherine Walsh fala da importância das reflexões e das práticas de Paulo Freire para a concretização de seu projeto intercultural crítico e decolonial, no que diz respeito a possibilidade da realização da humanização como vocação ontológica dos seres humanos de serem mais com os outros, no que se refere ao processo de tomada de consciência da desumanização imposta pelos donos do poder associada a uma ação dirigida para a reestruturação da humanidade perdida com vistas a uma convivência harmônica entre os seres humanos em que as desigualdades, as discriminações e todas formas de opressões sejam proibidas.

Nesse caminho, Walsh explica que:

A desumanização – entendida como “o resultado de ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos” – é, para Freire, uma distorção da vocação de fazer-se mais plenamente humano. Enfrentar esse problema, fazendo com que o homem chegue a ter consciência desta condição e que reconheça a necessidade de lutar pela restauração de sua humanidade, são passos necessários – mas não únicos – em sua pedagogia e práxis humanista e libertadora para a emancipação (FREIRE, 1970, p.740). A criação de estruturas socioeducativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para desvelar as raízes de sua

opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, também são componentes centrais. (WALSH, 2009, p. 32).

Um outro ponto importante para a concretização de um projeto forjado na decolonialidade – tanto nas concepções de Paulo Freire e de Catherine Walsh – é a ética da libertação forjada na humanização autêntica, que pressupõe o desenvolvimento dos seres humanos como sujeitos que atuam em prol da libertação de si mesmo e dos outros em torno de uma convivência estruturada no bem viver de toda humanidade, a qual se estrutura em relações comunitárias e solidárias, bem como por processos de autogestão e educação popular sustentados da liberdade individual e coletiva em que os seres humanos atuam no sentido de praticar sociabilidades voltados para o estabelecimento de intertrocas forjadas na equidade, no trabalho colaborativo e na harmonia, no cuidado e na responsabilidade com a natureza no sentido da preservação desta para as gerações presentes e vindouras. Enfim uma ética entendida como uma ética integral, que se ocupa com toda a vida, é a condição primeira para efetivação de uma pedagogia decolonial.

Por fim, segundo Walsh (2019) e Freire (1997) para a efetivação da pedagogia decolonial é fundamental a observação da categoria esperança nas reflexões e ações formuladas por educandos e educadores e demais indivíduos, em suas teorizações e suas práticas, como uma formulação, por exemplo, apoiada no ideário do filósofo alemão Ernest Bloch, que:

de acordo com Freitas (2008, p. 418) “[...] relaciona o conceito de utopia com a noção de esperança crítica, apresentando o conceito de utopia concreta em oposição ao conceito de utopia abstrata.” Nessa mesma perspectiva, Freire (1997, p. 27) afirma que “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.” (FIGUEIREDO, FRANTZ, ANDRIOLI, 2013, p.98).

Outro ponto importante elencado por Catherine Walsh para o surgimento de uma pedagogia decolonial, e que não é quase abordado na obra de Paulo Freire, é o tema das relações dos seres humanos sustentadas numa ecologia integral, a qual parte da denúncia da colonialidade da natureza - que é evidenciada pela falta de cuidado e pela degradação dos ambientes naturais do Planeta Terra -, a qual Segundo Walsh é definida como:

a divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, uma bifurcação que descarta por completo a relação milenar entre seres, plantas e animais, como também entre eles, os mundos espirituais e os ancestrais (como seres também vivos). (WALSH, 2006, p.106).

Associada a essa denúncia é imprescindível enunciar propostas e, por conseguinte, implementar práticas pedagógicas e políticas com base na integração total dos seres humanos com a natureza, que pressupõe uma cosmovisão que integra o espiritual e o material, o corpo e a mente e, portanto, que refuta quaisquer formas de binarismos excludentes.

Por fim, podemos verificar que há mais pontos convergentes do que divergentes nas cosmovisões do educador Paulo Freire e da educadora Catherine Walsh com vistas a proposição e a implementação de uma pedagogia com base na decolonialidade dos saberes, do ser, do poder e da natureza, ou seja, quando é realizado um diálogo entre os pensamentos e as práticas desse educador e dessa educadora, verificamos que há uma sintonia com relação ao pensamento e a ação em torno de uma pedagogia baseada no conviver com base num bem viver. Enfim, de uma pedagogia consignada em processos de ensino e de aprendizagem que possam contribuir em comunhão com outros setores das sociedades para a emersão de um mundo em, última instância, que como bem afirmou Freire (2005, p. 213), “ seja menos difícil amar”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta elaboração do trabalho desta dissertação, que intenta por meio do método hermenêutico-dialético – estabelecer uma compreensão e uma interpretação a partir do campo da educação – que é inacabada e inconclusa – da realidade do mundo, em geral, e da América Latina, em particular, seguindo a concepção de uma comunidade de autores e autoras, que comungam com a perspectiva da decolonialidade, verificamos que houve um intenso diálogo com essa comunidade.

Nesse sentido, buscamos a partir de uma leitura e interpretação crítica das obras desses autores e autoras, sobretudo dos escritos, falas e práticas de Paulo Freire e Catherine Walsh, indicar caminhos prováveis para a emergência de projetos teórico-práticos mediante o emprego de uma visão transdisciplinar acerca dos problemas impostos aos povos do Sul Global pelo paradigma da modernidade eurocêntrica, que é aportado na tríade: capitalismo, colonialismo e patriarcalismo.

Visão esta que é construída a partir de um olhar abarcado por um arcabouço teórico advindo de vários campos do conhecimento, tais como: da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia, da Ciência Política, da Ciência da Educação, da Teologia da libertação, da Epistemologia, os quais se integram com o objetivo de possibilitar o desvelamento dos problemas inerentes ao colonialismo e os fenômenos das colonialidades do saber, do poder, do ser e da natureza, bem como - tomando como ponto de partida essa visão - apontar caminhos e iniciativas que ajudem na transformação social e cognitiva, partindo como referência o campo de educação em meio às situações limite impostas pelas condições sócio-histórico-culturais da realidade do mundo, que são sempre atravessadas pela interseccionalidade de uma multiplicidade de categoriais, tais como: da raça, do gênero, do idioma, da religião, da classe social dentre outras.

Essas categorias sociais, que sempre influenciam as relações humanas no e com o mundo dos seres humanos e destes com a natureza, demanandam muitas aprendizagens e desaprendizagens e também, por isso mesmo, faz emergir muitas dúvidas e incertezas com relação ao caminho planejado e percorrido com relação à leitura e a reflexão dos construtos epistemológicos e políticos dos pensadores e pensadoras que referenciam a minha pesquisa de mestrado, bem como a direção indicada para a ação de escrever este texto desta dissertação, a qual foi pensada e construída seguindo os passos de uma metodologia práxística centrada na ação-reflexão-ação.

Essas aprendizagens e desaprendizagens foram criadas e recriadas, através de um diálogo intenso com os autores e autoras tomados como referência para o meu trabalho de investigação, bem como pela intercomunicação com pessoas da minha convivência ao longo deste período de dois anos de realização do mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas, tais como: professores e professoras deste mestrado, professor Osvaldo Cerezer da UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso), professora Carmen Cavaco da Universidade de Lisboa, um professor da Universidade Nove de Julho de São Paulo dentre outros, colegas de minha turma e de outras turmas do referido mestrado, pessoas ligadas aos meus laços familiares e aos meus laços afetivos, tais como: amigos e amigas.

Desses diálogos, surgiram muitas revelações em termos de novos conhecimentos e saberes, os quais serviram para reiterar e fundamentar algumas convicções a respeito da minha visão de mundo, bem como para enriquecer a minha cosmovisão a respeito das práticas político-pedagógicas relacionadas a uma educação dialógica e, portanto, decolonial.

Por outro lado, algumas certezas que eu possuía acerca de questões inerentes a respeito de como articular e como são determinadas as relações sociais, no e com o mundo, foram revistas no decorrer do processo de elaboração da escrita do texto desta dissertação. Porém, variados questionamentos sobre a realidade latino-americana, em particular, e do mundo de modo geral - foram se constituindo pela ação-reflexão-ação sobre essa realidade sócio-histórico-cultural, no que se refere de como se constitui os acordos, os consensos e os dissensos entre os seres humanos a partir do campo da educação em meio às suas diferenças culturais – ficaram sem uma resposta conclusiva ao fim deste trabalho de dissertação.

Em nossa visão, esses questionamentos ficaram sem respostas definitivas pelo fato de que devido à nossa condição humana, possuímos um olhar que não consegue captar a totalidade do mundo real em sua complexidade relativa às tramas e os movimentos efetivados nos encontros realizados entre os seres humanos, que produzem as maneiras múltiplas de ser, estar, fazer e viver – no, pelo e com o mundo – com relação ao modo de produção da existência humana, a qual se dá pela comunhão entre a linguagem e o trabalho.

Dessa feita, a constituição do modo de existir dos seres humanos se dá num horizonte em que a incerteza e a indeterminação estão sempre presentes nos processos de ensino e de aprendizagem e que, por isso mesmo, nunca são estáticos e determinados. Como decorrência disso, esses processos estão sempre sujeitos à dinamicidade característica dos fenômenos inerentes à vida em sua totalidade, a qual é compreendida como algo que é envolvido por uma teia de relações.

Teia esta que se caracteriza pela incerteza, pela abertura ao porvir como um tempo esperançoso, que comporta inúmeras sendas como possíveis alternativas que estão sempre condicionadas pelas ações efetivadas pelos seres humanos em relação com toda a comunidade da vida.

Por conseguinte, a nossa intenção não é de enunciar por findadas as perguntas e as nossas questões suscitadas e reveladas por ocasião deste estudo, que feito a partir do nosso diálogo com uma comunidade ampla de interlocução de autores e autoras tomadas como referência para a realização desse estudo, sobre o agir e o refletir relacionados às questões atinentes às temáticas do colonialismo e das colonialidades confrontadas com as questões aportadas pela decolonialidade.

Questões estas que atravessam a humanidade no decorrer da caminhada histórica de homens e mulheres, sobretudo no tempo presente em que as marcas das opressões e das violências perpetradas pelo sistema de poder dominante, que é colonial, capitalista e patriarcal, se agudizam cada vez mais ao promover crises de grande magnitude para toda a humanidade, especialmente para os indivíduos pertencentes à Geopolítica do Sul Global.

Assim sendo, essas questões me acompanharam e me acompanham nas minhas reflexões anunciadas, através da escrita desta dissertação, as quais têm como objetivo promover uma reflexão, uma análise e uma avaliação - por parte da comunidade de ensino e de aprendizagem do mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, bem como de outras universidades e de outros agentes sociais e comunitários de outros espaços políticos e pedagógicos das nossas sociedades -, as quais – em nossa visão – terá como propósito estabelecer um diálogo autêntico entre o que refletimos sobre o tema estudado e as possíveis sugestões e críticas, que irão ser apontadas por essa ampla comunidade mencionada anteriormente.

Esse diálogo, a que foi proposto como nossa intenção, é o estabelecimento de uma possível conversação genuína, nos moldes do interculturalismo crítico ensejado por Paulo Freire e Catherine Walsh, com o propósito de colaborar no sentido da invenção e da reinvenção de empreendimentos políticos e pedagógicos que possam ajudar na transformação social e cognitiva das nossas sociedades em todos os campos do conhecimento, tais como: da política, do social, do cultural, do educativo, do ambiental dentre outros, no que concerne à edificação de possibilidades que façam emergir os seres humanos como seres abertos aos outros e ao mundo e que, portanto, atuem no sentido de criar e recriar saberes com base no princípio da amorosidade e da cooperação, que sustentam a decolonialidade, em oposição ao princípio do desamor e do individualismo engendrado pelo colonialismo.

Assim sendo, a intenção da nossa pesquisa foi, portanto, a de buscar ler, interpretar e compreender a realidade sócio-histórico-cultural do mundo das nossas sociedades dentro de uma concepção do método hermenêutico-dialético das obras e das falas dos autores e autoras, que estabeleci como ponto de apoio para o meu fazer político e pedagógico, que revela um ponto de vista particular da minha pessoa sobre a conjuntura do mundo em suas interrelações do passado, do presente e de um futuro anunciado como possibilidade e não como algo determinado agora no tempo presente.

Esse ponto de vista, que obviamente não representa uma verdade absoluta, é marcado pelas influências recebidas pelo contexto do lugar social, histórico, cultural e epistêmico que represento como pessoa inserida e comprometida com um quefazer político e pedagógico estruturado em ações que possam colaborar na mudança social e cognitiva do mundo no sentido da construção de um mundo mais humano e solidário.

Em suma, esse meu ponto de vista é e será sempre influenciado pelo lugar de enunciação da minha linguagem escrita e oral, bem como pela minha ação efetivada pelo meu trabalho como pessoa, que reflete e age constantemente a respeito dessa linguagem e desse trabalho efetivados ao longo das minhas atividades pedagógicas e políticas.

A proposição balizadora deste trabalho de dissertação foi, desta feita, a da compreensão através de uma percepção crítica a respeito do mundo da vida e das instituições sociais da contemporaneidade mediante a interpretação deste mundo por uma práxis consignada por uma visão e uma análise críticas dos textos dos intelectuais utilizados como referenciais do nosso estudo, especialmente dos trabalhos produzidos por Catherine Walsh e Paulo Freire.

Por intermédio dessa proposição, realizamos uma pergunta sintética - que é enunciada da seguinte maneira: como as abordagens teóricas e práticas de Paulo Freire e Catherine Walsh, impressos nos seus escritos e testemunhos de vida, podem ajudar na consecução de uma pedagogia decolonial? - com vistas a compreender, de maneira teórico-prática, os modelos de sociedade estruturados dentro do cânone estabelecido pelo paradigma da modernidade eurocêntrica e também por outros modelos de sociedade fundados em paradigmas alternativos ao projeto da modernidade, que se baseiam em propostas que vai além da modernidade e que se denomina de transmodernidade, que é consubstanciada pela unidade construída na profusão de epistemes subversivas e rebeldes e, portanto, epistemes que impulsionam novos modos de ser, estar, fazer e viver com a finalidade de fazer emergir um mundo em que caibam todas as pessoas, isto é, fazer emergir um mundo decolonial sustentado em práticas político-pedagógicas forjadas nas decolonialidades do ser, do saber, do poder e da natureza.

Uma das indagações, que emergiu para a realização desta dissertação, foi a seguinte: como fazer emergir, na prática, esses novos modos de ser, estar, fazer e viver no e com o mundo? Com base nessa indagação, procuramos obter algumas respostas para essa indagação dentro do viés da perspectiva decolonial. Nessa direção, caminhamos no sentido da efetivação da elaboração de nossas reflexões inerentes aos temas da analítica da colonialidade e da decolonialidade e suas implicações na vida dos seres humanos, no que concerne à possibilidade de uma implantação de uma pedagogia decolonial, que rompe com as práticas impregnadas pelas distintas colonialidades do saber, do ser, do poder, da natureza dentre outras e, ao mesmo tempo, que anuncie e realize experiências políticas e pedagógicas com base em um conviver sustentado na solidariedade e na reciprocidade entre os seres humanos.

Para intentar alcançar os nossos objetivos de pesquisa, optamos por um percurso metodológico – a que me referi anteriormente – estruturado pelo diálogo entre a hermenêutica e a dialética em que os escritos e as falas dos autores e autoras estudados sempre foram vistos e interpretados sob o enfoque da não neutralidade e de uma práxis comunitária, que pressupõe a transformação social e cognitiva das nossas sociedades latino-americanas como meta primeira a ser sonhada, que é buscada mediante à leitura, o julgamento e o agir sobre essas realidades num horizonte profético da denúncia das iniquidades e dos males sociais perpetrados pelo colonialismo e pelas colonialidades, bem como pelo anúncio de práticas efetivadas e sustentadas na interculturalidade crítica, as quais buscam constituir um mundo forjado num conviver fundado no paradigma decolonial do bem viver, ou seja, uma mundo engendrado pela prática do amor revolucionário, que se baseia na libertação e na emancipação social e cognitiva de todos os indivíduos.

Desse modo, a investigação foi direcionada por meio da nossa clarividência a respeito dos problemas decorrentes do sistema colonial, patriarcal e capitalista, o qual produz violências e opressões de toda a natureza, bem como da vivência assentada na esperança da irrupção de dias melhores como força motora para a motivação com vistas a um agir consignado em pedagogias e metodologias subversivas da ordem estabelecida pelo sistema referido, que em diálogo e pelos entrecruzamentos dessas pedagogias e dessas metodologias ajudam a constituir um mundo ancorado no amor revolucionário, o qual se dá pela construção de outros modos de ser e viver - no, pelo e com o mundo – com base no respeito à diversidade de saberes e a diversidade entre todos os sujeitos sociais deste mundo.

Neste sentido, no primeiro capítulo desta dissertação, foi apresentado o tema a ser pesquisado da concepção decolonial, a partir do campo da educação, em contraponto ao tema do colonialismo e as suas distintas colonialidades, em que são evidenciados estes temas dentro

de uma perspectiva crítica de um caminho metodológico ancorado na hermenêutica e na dialética, o qual é descrito os passos necessários ao empreendimento e a consecução desse caminho metodológico dentro de um fazer político-pedagógico calcado na minha história pessoal de envolvimento com os temas da decolonialidade e, por conseguinte, com o sonho e a esperança da construção de um mundo equitativo e cooperativo do ponto de vista social e cognitivo. Também, neste capítulo, foi apresentada a justificativa e a relevância do tema da decolonialidade como uma das propostas para a consecução na prática sócio-histórica cultural de homens e mulheres de nossas sociedades latino-americanas, que em sua maioria estão sob o jugo do poder e da força do colonialismo, de um mundo centrado na cooperação em oposição ao mundo sustentado na estrutura colonial competitiva e individualista.

Dessa forma, foi feita uma reflexão e uma análise a respeito da analítica da colonialidade/decolonialidade, baseada em dez teses, que foram elaboradas por Nelson Maldonado Torres, a qual se estrutura na construção dos elementos que compõem a colonialidade, bem como dos elementos que compõem a decolonialidade. Elementos estes que se contrapõem no sentido da criação e recriação de projetos e práticas socioculturais no, pelo e com o mundo, tendo a decolonialidade aspectos que apontam para projetos de inclusão de toda a comunidade da vida, enquanto que a colonialidade evidencia dimensões que apenas incluem uma parte dessa comunidade e, portanto, que excluem a maioria dos seres componentes da vida em sua totalidade.

Já no segundo capítulo, refletimos e escrevemos sobre o colonialismo e as colonialidades numa perspectiva crítica da decolonialidade no sentido de uma denúncia das formas de ser, de estar e de fazer educação com base numa pedagogia colonial assentada na exclusão amparada pela lógica do capital, pelo racismo de diversas ordens, pelo patriarcalismo e pelas colonialidades, a qual marginaliza a maioria dos indivíduos da população mundial, especialmente daqueles que vivem nos lugares localizados na Geopolítica do Sul Global. Marginalização esta a que esses indivíduos sofrem devido à violência perpetrada pela pedagogia colonial, que é organizada por uma política hegemônica do cânone do projeto da modernidade eurocêntrica, o qual preconiza a superioridade dos seres humanos pertencentes à Geopolítica do Norte Global com relação aos indivíduos oriundos do Sul Global.

Nesse sentido, afirma-se a lógica capitalística da globalização neoliberal competitiva, que valoriza a acumulação do capital e, portanto, do lucro excessivo de alguns poucos à custa da miséria, do desemprego e, conseqüentemente, da imensa desigualdade social e cognitiva da maioria do contingente humano da população em termos globais e, por outro lado, também destrói e aniquila a natureza para que esta esteja a serviço da ética do mercado. Enfim,

concluimos por essa análise que o projeto da modernidade eurocêntrica produziu e ainda continua a produzir o genocídio, o epistemicídio e o ecocídio, produzindo – assim – uma verdadeira catástrofe demográfica, ecológica e metafísica no mundo. Mediante a denúncia dessa situação, com base na comunidade de autores e autoras que dialogamos para a elaboração desta dissertação, chegamos à conclusão que é difícil, porém possível sonhar e ter esperança na construção de outros mundos possíveis pela comunicação de vários mundos, que em intercomunicação, promovem anúncios e realizam práticas político-pedagógicas com base no imperativo de um bem viver em que todos cooperam uns com os outros no sentido da emersão de uma globalização cooperativa e solidária no lugar da globalização neoliberal competitiva vigente no mundo atual de maneira hegemônica.

Essa globalização cooperativa pode ser forjada pelo reconhecimento de todas as alteridades dos seres humanos, bem como pelo diálogo intercultural entre estes a partir de atitudes pautados no dar, no receber e no retribuir em meio às suas diferenças de saberes e diferenças de culturas. Enfim, de uma globalização centrada em atributos da emersão dos indivíduos como seres disponíveis aos outros e, por isso mesmo, compassivos e amorosos.

Nesse sentido, no decorrer do segundo capítulo desta dissertação, foi feita a comunicação e a conclusão da efetividade de processos pedagógicos e políticos com base em uma concepção decolonial, que já é realizada em muitos lugares do mundo nas escalas local, nacional e global, com base na convergência de uma multiplicidade de epistemes do Sul Global e destas epistemes com algumas epistemes de caráter emancipatório provenientes do Norte Global, as quais podem desaguar na irrupção do projeto transmoderno, que é aportado no ideário de Dussel, Grosfóguel dentre outros e que comungam perfeitamente com o projeto das epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos, os quais ocorrem já em poucos espaços político-pedagógicos das distintas geopolíticas do mundo e que num futuro vindouro pode emergir como um construto teórico-prático hegemônico no mundo, o qual representa a pluralidade de modos de ser, estar e viver dos povos subalternizado, que em comunhão, juntamente com os intelectuais e ativistas sociais podem edificar um mundo fundado em um bem viver.

De acordo com a nossa visão, concluimos para que ocorra a emersão deste mundo é imprescindível que se mude a razão predominante na vida cotidiana, que é a razão neoliberal sustentada no egoísmo e na competitividade e no dinheiro como medida de todas as coisas, para uma razão solidária apoiada na cooperação, na reciprocidade e no cuidado à totalidade da vida como a medida de todas as coisas. Para que ocorra esta mudança de racionalidade é necessário e imprescindível que se eduque as pessoas para além do capital, ou seja, que se eduque para o

exercício da política, da economia, do social e da cultura com base numa ética da amorosidade e da solidariedade de matiz radical, a qual se revelará – na prática sociocultural na e com a realidade histórica dos nos nossos povos – por uma pedagogia decolonial apoiada em cinco características fundamentais: o anticapitalismo, o antipatriarcalismo, o anticolonialismo, o antirracismo e a não depredação dos ecossistemas naturais.

No terceiro capítulo e no quarto capítulos, nesta ordem, foi feito um estudo sobre aspectos inerentes á decolonialidade e a interculturalidade crítica nas obras e declarações de Paulo Freire e Catherine Walsh e as possíveis convergências dos pensamentos desse autor e dessa autora para a constituição de uma pedagogia decolonial.

Neste sentido, encontramos diversas passagens nas obras e nas declarações desses autores que são convergentes em direção a uma pedagogia decolonial, tais como: o político e o pedagógico e o político entrelaçados no modo de pensar e agir destes autores com vistas à constituição de práticas decoloniais; a denúncia da estrutura do colonialismo concomitante com o anúncio de caminhos que levem á alternativas que possibilitem à emancipação social e cognitiva de todos os seres humanos; a promoção da cultura libertadora em substituição à cultura do silêncio imposta pelo colonialismo e as colonialidades, a interculturalidade crítica, o reconhecimento as todas alteridades dos seres humanos, a presença do dialógico no pensamento e na prática desses autores, a presença da categoria da ética do ser mais com o outro e a presença do amor revolucionário em que os colonizados se libertam por meio da práxis construída e efetivada pela ação-reflexão-ação acerca das opressões e das violências ocasionadas pelo sistema colonial e capitalista e, a partir da libertação dos colonizados (os oprimidos), possibilitar junto com os opressores a libertação destes da ação de oprimir e, portanto, da assunção como sujeitos comprometidos com a transformação do mundo vigente.

Portanto, por todas essas temáticas de natureza decolonial nas obras de Paulo Freire e Catherine Walsh, concluimos que as epistemologias e as políticas desse autor e dessa autora podem contribuir para a emersão de uma pedagogia decolonial devido ao fato de que os seus pensamentos e suas práticas se estruturam em torno de um devir consubstanciado nas decolonialidades do saber, do poder, do ser e da natureza.

Porém, faz-se necessário que esses autores, de modo hegemônico, façam parte da formação continuada dos nossos docentes e da formação dos futuros educadores na América Latina, já que possuímos um currículo majoritariamente eurocêntrico das nossas universidades formadoras de nossos docentes e que, por isso mesmo, veiculam comunicações demandadas por um currículo estruturado no cânone do projeto da modernidade advinda da Europa e dos

Estados Unidos, que produz formas de racismos e sexismos ao divulgar os ensinamentos provenientes de autores somente homens advindos de poucos países europeus e dos Estados Unidos.

Como palavras finais, muitas dúvidas ficaram em aberto, como o caso de como fazer um projeto e uma pesquisa, em termos práticos, sustentados em uma pedagogia das grandes convergências de base decolonial em nossa universidade (Universidade Federal da Fronteira Sul), que ainda é uma universidade forjada no cânone estruturado no colonialismo e nas colonialidades de distintas “cores”.

Dessa maneira, deixamos como sugestão uma possível pesquisa na universidade referida anteriormente, envolvendo docentes, discentes e técnicos administrativos por meio de uma metodologia de investigação-ação-participativa em torno da construção de práticas pedagógicas e políticas com base na decolonialidade.

Por derradeiro, apesar de ser difícil a suplantação do colonialismo e das colonialidades em nossas instituições pedagógicas e políticas das nossas sociedades, é preciso que se afirme em todos os momentos de nossas vidas a necessidade de processos de ensino e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de efetivação de iniciativas práticas com base na presença do amor revolucionário entre os seres humanos de todo o mundo, como bem enfatizaram os educadores Paulo Freire e Catherine Walsh. Assim sendo, deveremos seguir de maneira praxística as sendas desses educadores e tantos outros educadores, que ao modo deles, pensam e agem com base em caminhos que levam a um bem viver de toda a comunidade da vida.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Ética e solidariedade planetária**. Estudos teológicos. São Leopoldo: EST, 2001.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Do preconceito de Hegel ao diálogo das civilizações**. In: Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista. Santa Maria: Palotti/ITEPA/EST, 2002.
- ANZÁLDUA, Gloria. **Borderlands / La frontera: la nueva mestiza**. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAMBARA, Toni Cade (org.). **The Black Woman: An Anthology**. New York: Signet, 1970.
- BAUTISTA, Rafael S. **El nuevo horizonte del “vivir bien”**. In: FARAH, Ivonne; TEJERINA, Verónica. Vivir bien: infancia, genero y economia entre la teoria e la práctica. Lapaz: CIDES-UMSA, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Ética da vida: a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Record, 2009. BOFF, Leonardo. **Desafios ecológicos do fim do milênio**. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/5/12/mais!/3.html>> Acesso em 09 de janeiro de 2021.
- BOUTELDJA, Houria. **Los blancos, los judíos y nosotros: Hacia una política del amor revolucionario**. Madrid: Akal, 2017
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Papirus, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser “popular”. Sobre a educação que se atreveu a ser “do oprimido”. In: JARA, Oscar Holliday. **A educação popular Latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e prostras.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2019.

CARRILHO, Alfonso Torres. **La Educación Popular: trayectoria y actualidad.** Bogotá: El Búho, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2017.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Nicarágua, combate e profecia.** Petrópolis, RJ, Vozes. 1986.

CENDALES, Lola; Mariño, Germán y Peresson, Mario. **Alfabetización y Educación Popular en América Latina.** Bogotá: Dimensión Educativa, 1983. CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire: entre o grego e o semita.** Porto Alegre, EDICPUCRS, 1998

COLLINS, Patrícia Hill. **Se perdeu na tradução? feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória.** Parágrafo. São Paulo, v.5, n.01, 2017.

COQ, Guy. **Mounier: o engajamento político.** Aparecida, Ideias & Letras, 2012.

COSTA, Marcio L. **Lévinas: uma introdução.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DARDOT, Pierre; Laval Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DE LA RIEGA, Agustín T. “América fuera del centro: del privilegio y de la culpa”, in Osvaldo Ardiles et al. (org.), **Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana.** Buenos Aires: BONUM, 1973.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt.** Petrópolis: Vozes, 1992.

DUSSEL, Enrique, **El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad,** Quito, Abya-Yala. 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Alguns princípios para uma ética ecológica de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade).** In: PIXLEY, Jorge. Por um mundo diferente. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUSSEL, Enrique. **20 tesis de política.** México: Siglo XXI, 2006a.

DUSSEL, Enrique. **A New Age in the history of philosophy: the world dialogue between philosophical traditions.** Prajñā Vihāra: Journal of Philosophy and Religion, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2008b.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação.** Revista Sociedade e Estado. Brasília, v. 31, n. 01, Jan –abril. 2016.

ENLOE, Cythia. **Banana, Beaches and Bases: Making Sense of International Politics.** Berkeley: University of California Press, 1990.

Entrevista hecha por Víctor Hugo Pacheco y Gabriela González Ortuño **para Grado Cero, a través de Tiempos equívocos,** abril 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=xk5fbKAhm14>

ESPINOSA Miñoso, Yuderlys; Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (Eds.), **Tejiendo de “otro modo”: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala,** Popayán: Universidad de Cauca, 2014.

ESQUIVEL, Adolfo Pérez. **Resistir em la esperanza.** Buenos Aires: CLACSO, 2011.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2015

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966).** Campinas, Autores Associados, 2006.

FANON, Franz. **Peles negras máscaras brancas.** Salvador: EDFUBA, 2008.

FAZEDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, José Wnilson.; ANDRIOLI, Lília.; FRANTZ, Walter. **Educação Popular no contexto da globalização neoliberal.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n 33, p. 86-108, set./dez. 2013.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer sua palavra (Prefácio à edição Brasileira da Pedagogia do Oprimido).** In. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné – Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos.** Porto: Edições Base, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer: Teoria e a Prática da educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e meu trabalho.** Buenos Aires: siglo XXI editores, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 636–652, abr. 2021.

FROMM, Erich. **El corazón del Hombre, Breviário**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E. **Intento de definición de la educación popular**. Santiago de Chile: CIDE, 1998.

GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. Disponível em < [file:///C:/Users/edumi/Downloads/downloadfile%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/edumi/Downloads/downloadfile%20(1).pdf) > Acesso disponível em 20 de setembro de 2021.

GROSFÓGUEL, Ramón. "Colonial difference, geopolitics of knowledge and global coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System", *Review* (Fernand Braudel Center). 2002.

GROSFÓGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. v. 80, Março 2008.

GROSFÓGUEL, Ramón: "Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad", entrevista realizada por Luis Martínez Andrade, *Revista Metapolítica* 83 (17).

GROSFÓGUEL, Ramón. **Entrevista a Ramón Grosfoguel**. Disponível em < <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66117541/12.pdf?1616882872=&response-content-disposition> > Acesso em 17 de setembro de 2021.

GROSFÓGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 31, n. 01, Jan –abril. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da Hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: LP&M, 1987.

HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **O tao da libertação: explorando a ecologia da transformação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HIRTT, Nico. **Educación y formar bajo La dictadura del mercado de trabajo**. Disponível em < <http://firgoa.usc.es/maintenance/endofservice.html> > Acesso disponível em 06 de setembro de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

- HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- IVALA, Adelino Zacarias. Experiências de alfabetização de adultos em Moçambique: a proposta freireana. SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2000.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEAL, Nicolás Tamayo **¿Por qué Sentipensar?** Disponível em < <https://sentipensar.org/por-que-sentipensar> > Acesso em 20 de julho de 2021.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LORDE, A. “Uses of the Erotic: The Erotic as Power”. **Sister Outsider Essays and Speeches**: 53-59, Freedom: The Crossing Press, 1984.
- LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação: religião e política na América Latina**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo : Expressão Popular, 2016.
- MAGENDZO, Abraham (1996). **Currículo y educación para la democracia en la modernidad**. Bogotá: PIIIE - Instituto Luis Carlos Galán. 1996.
- MALDONALDO-TORRES, Nelson . **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- MARQUES, Mario Osório. **A Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1995.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, n-1 edições, 2018.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1995.
- MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power**,

Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter, 1996, **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**, en B. González Stephan, *Cultura y tercer mundo: cambios en el saber académico*, Caracas: Nueva sociedade

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**, Madrid: Akal. 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (org.). **Colonialidad del saber America Latina e Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas**: Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como caminho para a cooperação**. Disponível em < http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253 > Acesso em 04 de fevereiro de 2021.

MILLÁN, Fernando Torres. **Um kairos téo-pedagógico: teologia de La liberación como educación popular**. In: STRECK, Danilo Romeu. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Interdisciplinaridade: Funcionalidade ou Utopia?** Revista Saúde e Sociedade, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 42-64. 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2001.

NETTO, Roberto Magno Reis; CHAGAS, Clay Anderson Nunes. **O Método Hermenêutico Dialético aplicado às Ciências Sociais: uma análise sobre a utilização para o estudo do tráfico de drogas**. Porto Alegre, Textos e contextos, v.18, n.02, jul-dez,2019.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagógico utópico. APLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs). **Paulo Freire. política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRC, 2015.

OSORIO, Jorge. **Perspectivas da acción educativa en los noventa**, en: *Alfabetizar para la democracia*. Santiago de Chile: CEAAL.

PAREDES, Julieta. **Descolonizar as lutas: a proposta do feminismo comunitário**. Epistemologias do Sul. v. 3, n. 1, p. 74-87.,2019.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. Querétaro, México: Grietas, 2010.

PREISWERK, Mathias. **Educação popular e Teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PREISWERK, Mathias. **A Questão do Método na Educação Popular e na Teologia da Libertação**. Disponível em <
http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/viewFile/857/786> Acesso em 04 junho 2021.

PUIGGRÓS, Adriana. **Discusiones y tendencias em la Educación Popular latinoamericana**. Encuentro académico México-España. México: DIE-IPN, 1983.

PUIGGRÓZ, Adriana; GÓMEZ, Marcela. **Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”**. Lima: Perú Indígena, 1991.

QUIJANO, Aníbal (1993), “‘Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nación’ en Mariátegui: Cuestiones Abiertas”, in Roland Morgues (org.), José Carlos Mariátegui y Europa: **El Otro Aspecto del Descubrimiento**. Lima: Empresa Editora Amauta S.A, 1993.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade-racionalidad**. In: BONÍLIA, Heraclio (Compilador). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin Americae**. Nepantla: Views from South, 2000b.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAID, Edward **ORIENTALISMO: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANDOVAL, Chela. **Methodology of the Oppressed**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense: law, science and politics in paradigmatic transition**. Nova Iorque e Londres: Routledge. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: HELLER, Agnes et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez. 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso.** Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal.** Coimbra, Revista Crítica de Ciências Sociais, v.80, março, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova política.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa y Meneses, María Paula (eds.). **Epistemologías del Sur (Perspectivas).** Madrid: Akal, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas.** Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Educación para otro mundo posible.** Buenos Aires: Clacso, 2019.

SARTRE, Jean Paul, "Prefacio", en Frantz. Fanon, **Los Condenados de la Tierra.** México:Fondo de Cultura Económica, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas.** São Paulo: Autores Associados, 2010

SCOCUGLIA, Afonso Celso; OLIVEIRA, Vanderlan Paulo de. **Educação popular e teologia da libertação na ditadura militar.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais. v.18, 2012.

SEGATO, Rita .Laura. **“El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad”.** Revista Estudos Feministas,v. 22 , n. 02 , , 2014.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEGATO, Rita Laura. **Pedagogías de la crueldad: el mandato de la masculinidad (fragmentos)**. Disponível em < <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/050fdfa1-d125-4b4b-afb8-b15279b6f615?filename=pedagogias-de-la-crueldad> > Acesso em 04 de fevereiro de 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A antropologia personalista de Emmanuel Mounier**. São Paulo: Saraiva, 1974.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SIBAI, Sirin Adlbi. **La cárcel del feminismo Hacia un pensamiento islámico decolonial**. México: Akal, 2016.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de paulo freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação popular da UFPE (NUPEP), 2001.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e Hermenêutica**. (Jürgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987.

SPIVAK, Gayatri Chacravorty **In Other Worlds: Essays in Cultural Politics**. New York: Routledge, Kegan and Paul, 1988.

SPIVAK, Gaiatry Chacravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. **Educação por um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo Romeu. (Org). **Fontes da Pedagogia Latinoamericana – uma antologia**. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

VALÉRIO, Escorsi Mairon. **Entre a cruz e a foice: Dom Pedro Casaldaliga e a significação religiosa do Araguaia**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2007.

VALÉRIO, Escorsi Mairon. **O continente pobre e católico: o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992)**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2012.

VIEYTEZ, Eduardo J. Ruiz. **Juntos pero no revueltos: sobre diversidade cultural, democracia y derechos humanos**. Madrid: MAIA Ediciones, 2011.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **A questão do inter-humano: uma releitura de Eu e Tu de Martin Buber**. In: Síntese. Belo Horizonte. 2008. v.35. n. 111. p. 87-110.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System**. New York: Academic Press, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Capitalist World-Economy**. Cambridge and Paris: Cambridge University Press and Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1979.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em La Educación**. Lima: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En WALSH, Catherine; GARCÍA LINERA, Alvaro; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires. Ediciones del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: Melgarejo, Patricia (Comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT; editorial Plaza y Valdés, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Revista Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, jan.-dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Tomo 1**. Quito: Ediciones Abya – Yala 2013.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**. Revista de Ciencias Sociales Clivagens. Vera Cruz, v. 04, 2015.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araujo; ALVES, Lourdes Kaminski (Org.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2**. Quito: Ediciones Abya – Yala 2017

WALSH, Catherine. **Sobre el gênero y su modo-muy-otro**. Cadernos de estudos culturais. Campo Grande, v. 2, jul-dez. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el-insurgir, el - resistir y re-vivir. Disponível em < <https://www.maxwell.vrac.puc->

<rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...>> Acesso em 20 de julho de 2021.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando e preguntando: notas a Paulo freire desde Abya Yala. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251817>> Acesso em 18 de setembro de 2021.

WALSH, Catherine. **Gritos, grietas y siembras de vida Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial.** Disponível em <http://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/324/Pedagogias%20decoloniales-Tomo%20II.pdf#page=17> > Acesso em 05 de fevereiro de 2021.