

O PENSAMENTO DECOLONIAL PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

DECOLONIAL THINKING TO THINK OF EDUCATION IN TIMES OF NEOLIBERAL GLOBALIZATION

José Eduardo Martins¹
Eliacir Neves França²

RESUMO: Vivemos em uma época de globalização marcada pelo advento de um novo paradigma civilizacional denominado por alguns teóricos de pós-modernidade. Esta traz consigo mudanças e incertezas em uma variedade de áreas do conhecimento e da vida desestabilizando aqueles conceitos apoiados na ideia de fundamentação, própria da razão moderna. Todo esse movimento acaba por refletir no campo da educação, um espaço permeado por contradições. Portanto propomos neste texto, de forma ainda muito preliminar, uma discussão que aponta uma alternativa ao modelo eurocêntrico manifesto no campo da educação, especialmente no Brasil, que se sustenta na perspectiva decolonial presente no pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Decolonial. Educação Popular. Globalização. Pós-modernidade.

ABSTRACT: We live in a time of globalization marked by the advent of a new civilizational paradigm called some postmodern theorists. It brings with it changes and uncertainties in a variety of areas of knowledge and life destabilizing those concepts supported by the idea of foundation, proper to modern reason. All this movement ends up reflecting in the field of education, a space permeated by contradictions. Therefore, we propose in this text, still very preliminary, a discussion that points to an alternative to the Eurocentric model manifest in the field of education, especially in Brazil, which is supported by the decolonial perspective present in Paulo Freire's thought.

Keywords: Decolonial. Popular Education. Globalization. Postmodernity.

INTRODUÇÃO

O paradigma científico moderno contribuiu com inegáveis avanços para a humanidade desde seu advento na baixa idade média. A produtividade e o progresso em muitas áreas, tais como a produção de alimentos, a farmacologia, a medicina e, sobretudo

¹José Eduardo Martins: Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Docência na Educação Superior pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialização em Comunicação Social pela Universidade São Francisco de Bragança Paulista. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: martisjr2008@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente no Departamento de Educação, área Políticas Educacionais, Estado e Sociedade, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Laboratório de Políticas e Planejamento Educacional (LaPPlane) da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: eliacir@uel.br

hoje, as tecnologias da comunicação e informação, nos mostram isto. Porém, as consequências negativas deste modelo de racionalidade também se fizeram sentir. Por um lado, temos a destruição do meio ambiente, a ameaça nuclear, a corrida armamentista e o aquecimento global, entre outros; por outro lado, a racionalidade eurocêntrica trazida para os países do sul global permitiu a construção de uma forma de poder que subjuga, fere, maltrata e submete os povos desta parte do mundo mantendo-os na condição de colonizados mesmo séculos depois do rompimento formal.

Na perspectiva de Kuhn (2000, p. 13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Noutras palavras, trata-se de um padrão que sustenta a visão de homem, mundo e sociedade dos colonizadores europeus. Visão esta imposta aos povos colonizados através dos conteúdos escolares e pelos dogmas da igreja católica, por exemplo. Temos nos paradigmas um modelo global e totalitário de produzir conhecimento e de perceber o mundo uma vez que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1988, p. 48). Tal postura levou ao estabelecimento de apenas uma forma de conhecimento considerado verdadeiro ou válido – o das ciências naturais -, invalidando, colocando sob suspeita e/ou negando outros saberes como aqueles construídos na área de humanidades e dos povos originários dos continentes colonizados, por exemplo. Destarte, é preciso denunciar o peso das narrativas que sustentam o conhecimento produzido graças à racionalidade moderna sobre os povos do chamado sul global que tiveram suas terras invadidas por europeus de diferentes nacionalidades promovendo o fenômeno da colonização.

A partir das constatações dos efeitos nefastos da racionalidade eurocêntrica para os povos do sul global, uma parcela de intelectuais em todo o mundo vem reagindo e buscando novos caminhos, promovendo uma reflexão que busca a superação do colonialismo. O conjunto de estudos desenvolvido por eles levou ao desenvolvimento da categoria “colonialidade” como reverso da modernidade e, também de campos de estudos denominados decolonial/descolonial e pós-colonial (DUSSEL, 1994; QUIJANO, 2005, 2007; LANDER, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005, 2007). O desocultamento de saberes e visões de mundo outrora mantidos silenciados e esquecidos foi possível graças a um movimento de crítica e insurgência contra o projeto moderno,

eurocêntrico e ocidentalizante imposto pelos colonizadores aos povos dos continentes do sul global. Tal movimento engloba uma vasta produção bibliográfica produzida por intelectuais como os peruanos José Carlos Mariátegui (1894-1930) e Aníbal Quijano (1928-2018), passando pelo tunisiano Albert Memi (1920-2020), pelos martinicanos Frantz Fanon (1925 - 1961) e Aime Césaire (1913-2008), pelos argentinos Enrique Dussel (1934), Walter Mignolo (1941), o indiano Homi Bhabha (1949), a indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1942), entre muitos outros.

A reflexão conduzida pelos intelectuais acima proporcionou o surgimento de correntes denominadas estudos pós-coloniais, descoloniais e decoloniais advindas de reflexões sobre a presença e a influência da racionalidade eurocêntrica manifesta na colonialidade presente nos países do sul global. Tais estudos acabaram por provocar uma reação às formas de dominação nos campos dos saberes ético, epistemológico, estético e político como formas autênticas de resistência e contra hegemonia na busca da emancipação³ destes povos⁴. Mister destacar que a forma de dominação capitalista nascida na modernidade se mantém firme no contexto atual e se reveste hoje, daquilo que denominamos globalização, um termo polissêmico, cuja interpretação aponta para distintas direções resultando na sua utilização em conotações muito complexas. Considerando a discussão aqui apresentada, pretendemos alterar neste texto a questão da influência da globalização sobre a educação na contemporaneidade. Partimos, então, da premissa que, “[...] la educación no ha permanecido ajena al concepto de globalización. Em primer lugar, porque al igual que cualquier ámbito de la vida social, los procesos educativos están sujetos a cambios externos a su sistema que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional.” (Bonal *et all*, 2007, p. 8) Nossa reflexão se ancora nos contributos teóricos da teoria decolonial, mais especificamente na pedagogia freireana com o fito de problematizar

³ De acordo com Adams (2010, p.43), “Emancipar-se significa [...] livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. Neste sentido, emancipação social vincula-se a autonomia individual e coletiva. É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva”.

⁴ Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar projeto próprio (BOFF, 1991, p. 39).

o fenômeno educativo numa matriz não-eurocêntrica dada à importância da denúncia dos malefícios da colonialidade aos povos do sul global impostos pela via da instituição escolar.

GLOBALIZAÇÃO: A nova face do capitalismo

Vivemos em uma época marcada pela mais profunda desigualdade entre os povos provocada pelo fenômeno da globalização. Trata-se de um movimento complexo de mudanças nas esferas econômica, financeira, cultural, política e tecnológica, cujo início, de acordo com Quijano (2005), se deu com a colonização da América no século XVI o que levou nosso continente a se constituir na primeira “id-entidade” da modernidade, antes mesmo da Europa calcado na ideia de raça, de cujo sentido não há registro antes da América. O fenômeno da colonização levou à produção, no continente americano, de identidades sociais historicamente novas, como o índio, o negro e o mestiço, na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação. O que surge, a partir daí, é um sistema hierárquico de lugares e papéis sociais, no qual o europeu se naturalizou como raça superior, ao se denominar “branco”. Desta forma emerge a colonialidade, “[...] uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, [...] um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. (MIGNOLO, 2017, p. 13)

O desafio que se apresenta é o rompimento com essa matriz de poder através da construção e fortalecimento de um tipo de pensamento chamado decolonial, cuja maior contribuição, neste momento histórico é o de proporcionar a elaboração da necessária crítica à influência da globalização sobre a educação no Brasil. Crítica esta, a ser introduzida nas instituições escolares, nas salas de aula nos níveis da educação básica e superior. A globalização não pode ser reduzida somente ao aspecto econômico. Globalização e educação se entrelaçam e estão no centro de tensões entre o global e o local. No âmbito do global, temos valores e conceitos que emergem do processo de globalização mundial: universal, modernidade, curto prazo, competição, padronização, competências. No âmbito do local, temos aqueles valores e conceitos ainda não atingidos ou que resistem ao processo de globalização, ou seja, o tradicional, o singular, o longo prazo, a dimensão colaborativa, ou

seja, conhecimentos, saberes e competências localmente construídos, apropriados e vivenciados (AKKARI, 2011).

Por sua vez, se percebe a influência sempre maior de organizações internacionais sobre as políticas educacionais locais no contexto da globalização. O termo “organização internacional” está relacionado, tradicionalmente, ao sistema das Nações Unidas (ONU).

Nos últimos anos, organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm exercido influência sobre o setor educacional através, por exemplo, do aumento substancial no financiamento de políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos periféricos e semiperiféricos. A entrada em cena desses poderosos agentes internacionais no campo educacional, impregnados de uma visão econômica sobre a educação - uma vez que se tratam de instituições econômicas e financeiras -, altera substancialmente a relação de forças na formulação e implementação de políticas educacionais direcionando-as para o atendimento dos interesses das grandes corporações cuja consequência é o enfraquecimento da autonomia e soberania dos Estados nacionais na formulação de suas próprias políticas educacionais (AKKARI, 2011). Portanto, a atual tendência privatizante da educação constitui-se em estratégia dos investidores em promover certa diversificação de seus investimentos na busca de potenciais novos mercados num tempo de crise do capitalismo e sua necessidade de reorganização.

CRISE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

De acordo com Mézáros (2002, p.797), a crise atual do capitalismo se trata de uma crise fundamentalmente estrutural. Essa crise “[...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes, ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Para o autor, “[...] a crise estrutural do capital se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral” (MESZÁROS, 2002, p.800). Considerando, ainda, que o capital apenas funciona por meio de contradições, os “[...] seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital” (MESZÁROS, 2002, p.802). Seguindo essa lógica contraditória do capital, percebe-se que a tendência atual dos organismos internacionais financiadores de projetos de

desenvolvimento para países semiperiféricos, como o Brasil, é focar a política de investimentos em setores estratégicos, como a educação, de modo a promover não a transformação social a partir de processos emancipatórios, mas, ao contrário, promovendo o fortalecimento do projeto econômico neoliberal que procura integrar e incluir de maneira subordinada e precária ao mercado de trabalho um enorme contingente populacional, aumentando a desigualdade social (MARTINS, 2003).

Além disso, a necessidade de reorganização do capital diante de sua própria crise postula alguns pré-requisitos essenciais que tendem a reforçar as desigualdades sociais e que se referem diretamente à Educação. Segundo Akkari (2011, p.51), tais pré-requisitos são:

- 1) o declínio da qualidade das escolas públicas;
- 2) o desenvolvimento da Educação permanente por meio de políticas públicas ou por empresas (subsídios de formação continuada);
- 3) a homogeneização dos conteúdos de ensino, permitindo o aumento do mercado de livros didáticos e softwares (extensão dos padrões de ensino);
- 4) a possibilidade de validação direta das aquisições educacionais via, por exemplo, certificação privada de saberes (roteiro de competências, normas ISO);
- 5) a perda de poder do Estado, especialmente nos países em desenvolvimento.

Sendo assim, os mecanismos de manutenção e reforço das desigualdades sociais têm se sofisticado com a expansão do setor privado no campo educacional brasileiro em paralelo com a precarização do setor público, fazendo com que no Brasil, a título de um exemplo emblemático, crianças das classes mais abastadas da sociedade frequentem majoritariamente escolas privadas enquanto as escolas públicas de educação básica se destinem as crianças e adolescentes das classes populares. Por sua vez, o quadro se inverte na educação superior, já que as crianças e jovens que frequentaram escolas privadas conseguem ingressar nas concorridas universidades públicas, enquanto os jovens que frequentaram as escolas públicas tendem a ingressar nas universidades particulares. Configura-se, desse modo, um *apartheid* educacional, reflexo do histórico *apartheid* social brasileiro (SOUZA, 2017). Tal cenário se alterou no Brasil no período de 2002 a 2016 quando a chamada “maré rosa” chega ao país alçando ao poder do Estado o Partido dos Trabalhadores (PT) cujo programa de Governo para a educação investiu em políticas de acesso e permanência na escola de educação básica e superior para as classes populares. Tal cenário foi alterado com o golpe parlamentar levado a cabo em 2016 cujo resultado está

levando ao reestabelecimento da política que levou durante décadas ao *apartheid* educacional no país calcado na colonialidade do poder.

Ao elaborar o conceito de colonialidade do poder, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, buscou explicar a imensa desigualdade social e cultural presente atualmente no interior da América Latina. Para Quijano (2010), colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, originado a partir do “descobrimento” da América e que irá se estender sobre todo o mundo sob influência do ocidente imperial (Europa e depois Estados Unidos) como um prolongamento no tempo e no espaço do colonialismo originário, que mesmo após seu término com a “emancipação” política das ex-colônias, mantêm-se enraizado nas estruturas sociais, políticas e culturais dessas antigas colônias, agora sob a forma de colonialidade do poder, a qual tem possibilitado a perpetuação do sistema de exploração/dominação em quase todas as esferas sociais com reflexos diretos sobre o campo da educação. A crítica decolonial permite uma leitura “outra” das relações de poder presentes na sociedade. Tal pensamento permitiu olharmos para as instituições escolares, para o modo de fazer educação em seu interior e buscar alternativas para fazer frente a colonialidade que se faz hegemônica. Dentre as possibilidades de leitura “outra” elegemos o pensamento freireano para a análise preliminar posta neste texto.

PEDAGOGIA CONTRA HEGEMÔNICA

Paulo Freire (1921-1997) ao trabalhar para o fortalecimento da Educação Popular, uma pedagogia crítica, conscientizadora e emancipadora dirigida às classes populares favoreceu a emergência de uma crítica ao pensamento eurocêntrico presente no campo da educação no Brasil e no mundo. Um dos contributos do pensamento freireano encontra-se na ideia de que devemos considerar o contexto no qual vivem os educandos como sendo a fonte dos conteúdos a serem estudados em um processo educativo dialógico. Para Freire (1998), é fundamental ao educador popular valorizar os saberes de seus educandos, auxiliando-os primeiramente na leitura do mundo como algo que precede e colabora, substancialmente, na leitura da palavra e que implica no desvelamento da realidade pelos próprios sujeitos. Por isso, a Educação Popular exige um comprometimento com a vida de parte da população submetida historicamente a uma situação de opressão, pobreza e exclusão, sendo instrumento e metodologia de conscientização e emancipação das classes

populares e alternativa pedagógica diante dos sistemas hegemônicos de poder e cultura (FREIRE, 1998).

Um exemplo de pedagogia hegemônica, ou seja, aquela que sustenta a desigualdade social, a opressão e a dominação é aquela elaborada por Dermeval Saviani no Brasil. Este teórico, ao elaborar a chamada Pedagogia Histórico-crítica defende que a função da escola é transmitir os conhecimentos historicamente acumulados aos estudantes sem fazer qualquer crítica ou apontamento ao fato destes conhecimentos se constituírem na materialização do pensamento eurocêntrico. Mesmo quando Saviani (1984) aponta que as teorias pedagógicas tendem a se dividir entre aquelas que buscam orientar a educação no sentido da conservação e manutenção da sociedade e da ordem existente e aquelas que procuram orientar a educação tendo em vista a transformação dessa ordem, configurando-se desse modo como um movimento contra hegemônico, posto que buscam fazer frente ao modelo hegemônico dominante, o autor não se posiciona a favor de uma educação que favoreça ou possibilite a emancipação do ser aprendiz como o faz Paulo Freire. Neste sentido, entendemos que Saviani se enquadra no grupo denominado por ele mesmo de crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2013).

Muitos educadores e educadoras, coletivos e movimentos organizados, comprometidos com a mudança e emancipação social se perguntam: até que ponto a educação pode tornar-se um instrumento de libertação para uma parcela significativa da população latino-americana submetida historicamente a uma realidade de genocídios, opressão, marginalização, exclusão e silenciamento de suas culturas e saberes? A resposta pode estar na conservação e fortalecimento da memória de resistência dos povos latino-americanos que nunca deixou de existir, das práticas pedagógicas insurgentes e das lutas históricas de resistência. Catherine Walsh (2017, p. 25) afirma a esse respeito que:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Ayala – las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial – que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías - las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente- a pesar del poder colonial.

Educar nessa perspectiva é, pois, promover a participação numa corrente coletiva de resistência, de insubordinação aos padrões vigentes dominantes que buscam desumanizar e excluir grupos e povos inteiros. Uma autêntica participação implica em devolver a vida social aquelas pessoas, grupos e povos que historicamente foram excluídos dela, uma vez que não lhes era permitido desenvolver a capacidade de pensar e fazer sua própria história. Isto decorre do fato de que o conceito de colonialidade, já explicitado, além da sua dimensão de poder exercido sob a forma de exploração/domínio econômico, se apresenta também em duas outras dimensões: a do saber e a do ser. Isto porque o processo de colonização da América Latina estabeleceu, além de uma geopolítica da economia centrada nos países colonizadores, também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, aquelas condições epistêmicas que possibilitaram a reprodução do saber dominante de matriz europeia, ou seja, o fenômeno do eurocentrismo (DUSSEL, 2000). Forjou-se, desse modo, um pretensão saber universal que ajudou a ocultar os interesses de dominação dos países colonizadores. A esse respeito, Quijano (2010, p. 85) salientará que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.

Portanto, a colonialidade do saber foi sendo gestada e implementada em conformidade e simultaneamente com a colonialidade do poder em vista da expansão do capitalismo. Em outras palavras, o domínio e a exploração dos colonizadores europeus sobre os povos recém conquistados ou trazidos à força para o continente latino-americano como mão de obra escrava precisou de um aliado à altura da ganância e sede de poder e lucro dos colonizadores capitalistas europeus. Esse aliado foi a colonialidade do saber que buscou invisibilizar, ocultar e inferiorizar os saberes dos povos nativos e escravizados e promover como saber único e legítimo o saber europeu (BALLESTRIN, 2013). A educação popular,

que pode ser considerada inspiradora e até mesmo precursora⁵ do movimento⁶ decolonial⁷ latino-americano assumirá, por sua vez, essa perspectiva de uma educação contra hegemônica em sua práxis, buscando a conscientização⁸ e a emancipação dos sujeitos oprimidos e silenciados historicamente.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

A trajetória de luta dos movimentos sociais populares⁹ latino-americanos relaciona-se intimamente com a história da educação popular. A luta e resistência histórica destes movimentos, a dimensão política de suas propostas educativas e de suas práxis pedagógicas contra hegemônicas e insurgentes são características que os identificam. Sendo assim, a partir do final da década de 1950 e início da de 1960 começam a surgir, na América Latina e no Brasil, iniciativas educacionais comprometidas com a mudança social.

Aquele foi o começo do tempo da transformação da ideia e da prática de uma Educação de Adultos inocente, vinculada a programas de Desenvolvimento Comunitário aparentemente despoliticados, logo a serviço da política oficial de dominância, numa Educação Popular cuja teoria, desde Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classe (BRANDÃO, 1980, p. 11).

Desse modo, em meio a uma conjuntura de experiência educativa vinculada aos interesses da classe dominante, a América Latina se depara com o surgimento de um novo

⁵ Segundo Loureiro e Pereira (2019), o número de pesquisas que buscam associar a Educação Popular à perspectiva ou abordagem decolonial latino-americana tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

⁶ O coletivo Modernidade/Colonialidade ou movimento decolonial representa uma rede de intelectuais latino-americanos, caribenhos, norte-americanos e europeus que buscam refletir determinadas categorias, questões e problemáticas a partir da realidade latino-americana (GROSFOGUEL 2010).

⁷ Catherine Walsh utiliza o termo “decolonial” ao invés de “descolonial”. Segundo a autora, “Suprimir o “s” e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des” (WALSH, 2009, p.93).

⁸ A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada com à *práxis humana* (FREITAS, 2016, p.88).

⁹ Inclui-se aqui na denominação “movimentos sociais populares” as organizações de trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, dos povos originários, dos afrodescendentes, quilombolas e outros grupos e coletivos sociais historicamente invisibilizados e oprimidos.

movimento político, cultural e pedagógico representado, dentre outros, pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que compreende a educação popular como um esforço de mobilização, capacitação e organização das classes populares (FREIRE, 1998). Assim sendo, a partir da organização, capacitação e conscientização das classes populares¹⁰ do continente latino-americano, vão se criando espaços para que as vozes dos despossuídos e oprimidos sejam ouvidas e, dessa forma, se rompa com o silenciamento a que foram submetidos e submetidas historicamente. Desta forma, “Algumas experiências em educação em *nossa América* rompem com a ‘cultura do silêncio’ (Freire, 2004) que oprime, conserva a desigualdade e práticas autoritárias, limitando a construção da sociedade democrática e justa que se busca” (PIMENTA, 2014, p.38). A manutenção dessa situação de silenciamento, dominação e opressão sobre uma parcela significativa da população se constituem, por sua vez, numa marca profunda das sociedades latino-americanas desde os primórdios da conquista do continente. Para Dussel (1977) a conquista da América foi um ato de extermínio, exploração e opressão. Sendo assim, a história latino-americana está impregnada, desde o início do período colonial e nas épocas sucessivas, por relações de dominação, violência e opressão sobre os povos originários em primeiro lugar, que já viviam nestas terras de Abya Ayala¹¹ e depois sobre a população traficada do continente africano.

Contrapondo-se a esse cenário de uma história continental de dependência e dominação, surgiram iniciativas em vários países latino-americanos que irão confluir em independências, revoluções e processos pedagógicos de resistência. Segundo Paludo (2015, p. 7), “O processo latino-americano possibilita compreender que a educação, dado o papel que desempenha na sociedade, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, só pode ser resistência [...]”. É justamente para resistir a esta situação de opressão e dominação, que impede o desenvolvimento pleno e autônomo do povo latino-americano e que o proíbe o necessário reconhecimento da sua dignidade, que irá surgir na América Latina uma educação alternativa capaz de fomentar a emancipação humana via conscientização e práxis libertadora. Nesse sentido, a educação popular na perspectiva freiriana, como pedagogia

¹⁰ As classes sociais, na visão freiriana, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. Nas sociedades terceiro-mundistas, o antagonismo de classe opõe irreconciliavelmente oprimidos e opressores, ou seja, engendra a relação de oposição dialética entre as classes sociais (OLIVEIRA, 2016, p.70).

¹¹ Abya Ayala era o modo como os povos originários que habitavam o continente latino-americano antes da chegada dos conquistadores ibéricos nominavam suas terras.

libertadora a serviço das minorias oprimidas e subalternizadas, caracterizou-se deste o início pela resistência emancipatória contra toda forma de dominação, opressão e discriminação, partindo da convicção de que o povo já tem um saber, porém necessita refletir sobre o que já sabe, fortalecendo e enriquecendo sua ação e intervenção libertadoras na realidade. Essa intervenção libertadora sobre a realidade decorre de um prévio processo de conscientização a respeito da situação de opressão e dependência em que se vive. De acordo com Freire (2016, p. 42):

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.

Sendo assim, a tomada de consciência por parte dos sujeitos acerca da realidade social injusta e discriminatória em que vivem os capacita a uma ação transformadora dessa mesma realidade. Essa ação transformadora sobre a realidade só pode ser levada adiante pelos setores populares marginalizados, que Freire denomina de “oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 41). Isso porque somente a esses interessa uma mudança que os retire da situação de opressão a que estão submetidos historicamente. À elite opressora e detentora do saber e do poder, tanto nacional quanto internacional, lhes interessa a manutenção do *status quo*, não a sua superação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas orientadas à superação das inúmeras situações de opressão geradoras de desigualdades sociais, pobreza, degradação ambiental e social, violência urbana e rural, a luta pela promoção e defesa do direito a terra, saúde, moradia e educação de qualidade, torna-se tarefa histórica que na perspectiva da educação popular e dos diversos movimentos sociais latino-americanos organizados e de um número expressivo de intelectuais comprometidos que os apoiam em suas lutas, engendram-se a partir de um processo de decolonização cultural, política e epistemológica, buscando assim conscientizar e empoderar os grupos sociais historicamente silenciados e oprimidos, fomentando ao mesmo tempo uma pedagogia da resistência e da esperança que seja fonte e caminho de libertação para opressores e oprimidos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petropolis: Vozes, 2011.

BOFF, Clodovis. E a Igreja se fez povo. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

BONAL, X.; Tarabini-Castellani. A y Verge, A. Globalización y educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: B Miño y Dávila, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2029>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DUSSEL, Enrique. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: AbyaYala, 1994.

DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. São Paulo: Edições Loyola: UNIMEP, 1977.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 24-33. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

LOUREIRO, Camila Wolpato; Pereira, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao Dizer a sua palavra. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 44, n.3, p.1-18, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>.

LYOTARD, Jean François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto”. In: Grosfoguel, Ramón (Orgs.). El giro Decolonial. Reflexiones

para una diversidade epistemicamas alla del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127 – 168.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 2003.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo; Unicamp, 2002.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. Tabula Rasa, n. 3, Bogotá, ene./dec. 2005 p. 47-72. Disponível em: <www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/29.pdf>.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação. Caderno Cedes, Campinas, v.35, n. 96, 2015, pp.219-238, maio-ago.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord). Educação popular e docência. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/Vários autores). São Paulo: Cortez, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Orgs.). El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidade epistemicamas alla del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados [online]. 2(2), 1988, p. 46-71. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.

_____; Meneses, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Ensino Público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.

_____. D. Histórias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: Candau, Vera (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em:

<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver>.