

Pedagogias decoloniais: do giro decolonial latino-americano ao contexto científico brasileiro

Decolonial pedagogies: the Latin American decolonial turn in the Brazilian academic context

Pedagogías decoloniales: el giro decolonial latinoamericano en el contexto académico brasileño

Alder de Sousa Dias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0996-0000>

Damião Bezerra Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

Waldir Ferreira de Abreu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

Resumo: Este é um estudo sobre pedagogia decolonial em que exploramos as origens, desenvolvimento e estado atual dessas pedagogias. A base teórica de nossa pesquisa é o que Enrique Dussel chamou de decolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual. Trata-se de um estudo bibliográfico das pedagogias decoloniais na América Latina, com referência na Rede Modernidad/Colonialidad, reconhecida como a principal fonte do que entendemos como a virada decolonial. Fornece uma visão geral atualizada do referencial teórico e conceitual das pedagogias decoloniais em dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras em Educação. Nossos resultados destacam os trabalhos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo como pioneiros nesta área, com a pedagogia da libertação de Dussel vista como precursora. No Brasil, essa discussão começou a ganhar força em pesquisas de pós-graduação com Oliveira (2010). Segundo Dias (2021), as principais contribuições teóricas para o desenvolvimento de novos conceitos em pedagogias decoloniais vêm dos trabalhos de Mancilla (2014), Mota Neto (2014), Rufino Jr. (2017) e Gil (2021). Em nosso estudo bibliográfico, incluímos uma tese adicional (Pereira, 2021), por suas contribuições para as pedagogias decoloniais, bem como seu precursor, a Pedagogia Griô.

Palavras-chave: contexto latino-americano; Rede Modernidade-Colonialidade; pedagogias decoloniais.

Abstract: This is a study on decolonial pedagogy. We explore the origins, development, and current state of decolonial pedagogies. The theoretical foundation of our research is based on what Enrique Dussel called the epistemological decolonization of the academic and intellectual world. This is a bibliographic study of decolonial pedagogies in Latin America, framed by the Rede Modernidad/Colonialidad, recognized as the most prominent originator of what we understand as the decolonial turn. It provides a state-of-the-art overview of the theoretical and conceptual framework surrounding decolonial pedagogies in Brazilian master's and doctoral theses in the field of Education. Our results highlight the work of Enrique Dussel, Catherine Walsh, and Zulma Palermo as



groundbreaking in this area, with Dussel's pedagogy of liberation seen as a precursor. In Brazil, this discussion began gaining traction in graduate research with Oliveira (2010). According to Dias (2021), the main theoretical contributions to the development of new concepts in decolonial pedagogies come from the works of Mancilla (2014), Mota Neto (2014), Rufino Jr. (2017), and Gil (2021). In our bibliographic study we included an additional thesis (Pereira, 2021), for its contributions to decolonial pedagogies, as well as its precursor, Grîo Pedagogy. Keywords: Latin American context; Rede Modernidad/Colonialidad; decolonial pedagogies.

Resumen: Este es un estudio sobre la pedagogía decolonial, que pretende desarrollar una comprensión del origen, desarrollo y estado actual de estas pedagogías, teniendo como contexto más amplio la descolonización epistemológica del mundo académico e intelectual, como señala Enrique Dussel. El artículo también resulta de un estado de conocimiento sobre el desarrollo teórico-conceptual de las pedagogías decoloniales en tesis y disertaciones en Educación, desde el contexto científico brasileño, en el intersticio de 2021 a 2023, avanzando el análisis frente a la tesis de Dias (2021), que también proporciona un estado de conocimiento, pero desde el horizonte temporal del año 2010 hasta parte del año 2021. Entre los principales resultados, destacamos que en el contexto del giro decolonial latinoamericano, Enrique Dussel, Catherine Walsh y Zulma Palermo, son referentes con escritos que fundamentan las pedagogías decoloniales, y la "pedagogía de la liberación" de Dussel es entendida por nosotros como una crítica-proposicional. antecedente de las pedagogías decoloniales. En el caso de Brasil, esta discusión comienza a gestarse a nivel de posgrado estricto sensu con la tesis de Oliveira (2010). Así, según la investigación de Dias (2021), los principales aportes teóricos de cara al desarrollo de concepciones de pedagogías descoloniales son las tesis de Mancilla (2014), Mota Neto (2014) Rufino Jr. (2017) y Gil (2021). A partir del nuevo estado de conocimiento que alcanzamos, pudimos insertar otra tesis (Pereira, 2021), no solo como una pedagogía descolonial, sino también como su antecedente, que es la Pedagogía Grîo. **Palabras clave:** Contexto latinoamericano; Rede Modernidad/Colonialidad; pedagogías decoloniales.

1 Introdução

O presente artigo tematiza as pedagogias decoloniais, a partir de expressões praxiológicas sistematizadas por intelectuais enunciados na América Latina, tendo por foco as contribuições do Brasil sobre o desenvolvimento dessas pedagogias. Para isso, consideramos duas ancoragens, que indicaremos a seguir.

A primeira se materializa em 1998, por meio de eventos acadêmicos independentes, um em Caracas (Venezuela) e outro em Nova Iorque (EUA), que apontaram para uma mesma direção, a instituição de uma rede heterogênea ao ponto de haver fortes críticas entre seus próprios integrantes. Trata-se da Rede Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Grosfoguel, 2013), que desde sua institucionalização passou a ser o principal expoente do que se convencionou denominar de giro decolonial e conta/contou com nomes como o peruano Aníbal Quijano, Arturo Escobar (Colômbia), Catherine Walsh (estadunidense radicada no Equador), Edgardo Lander (Venezuela), Enrique Dussel (argentino radicado no México), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Santiago Castro-Gómez (Colômbia), Walter D Mignolo (argentino radicado nos EUA), Zulma Palermo (Argentina), entre outros. A partir dessa primeira ancoragem, perguntamo-nos: qual a contribuição da Rede

Modernidade-Colonialidade para o desenvolvimento das pedagogias decoloniais? Para tal propósito, delineamos que o nosso primeiro objetivo foi o de identificar as principais contribuições teóricas de intelectuais desta Rede.

A segunda ancoragem se baseia em uma pesquisa bibliográfica com base em Dias (2021) e em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento (Fernandes e D'Ávila, 2016). Em Ambas, a questão é a mesma: que contribuições teóricas ao desenvolvimento das pedagogias decoloniais surgiram de teses e dissertações da pós-graduação brasileira?

A escolha pelo trabalho de Dias (2021) se deu em virtude de que, entre seus resultados, encontram-se quatro teses que produziram concepções originais de pedagogias decoloniais, desde o contexto da produção *stricto sensu* em Educação: a Pedagogia do Sul (Mancilla, 2014); a pedagogia decolonial (Mota Neto, 2015); a Pedagogia das Encruzilhadas (Rodrigues Jr., 2017); e a pedagogia feminista decolonial (Gil, 2021). Contudo, a pesquisa de Dias (2021) foi limitada cronologicamente ao recorte temporal de 2011 a 18 de outubro de 2021. Por isso, a importância desse artigo, que socializa os dados de um outro estado do conhecimento, considerando atualizações referentes às defesas de teses e dissertações dos anos de 2021, mas também de 2022 e 2023.

Para se ter uma noção quantitativa, o trabalho de Dias (2021) contou com a tabulação de apenas 36 trabalhos no ano de 2021, considerando todas as áreas de pesquisa em que houve menção ao termo “decolonial”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catedi/Capes). No estado do conhecimento que realizamos, apenas no ano em tela, foram contabilizados 333 registros, oriundos de diferentes áreas do conhecimento.

Em termos mais descritivos, na realização do segundo estado do conhecimento, foram dados os seguintes passos: as teses e dissertações, dos anos de 2021 a 2023, foram selecionadas do Catedi/Capes, cujo descritor de busca foi o termo “decolonial”, tendo-se o cuidado de selecionar dissertações de mestrado e teses de doutorados acadêmicos oriundos da Educação como área de pesquisa.

A partir desses critérios, identificamos de 2021 a 2023, respectivamente, o seguinte quantitativo: 67, 81 e 90, totalizando 238 registros em Educação. Na sequência, procedemos à leitura dos dados contidos nos resumos desses registros. Quando a referência às pedagogias decoloniais não estava suficientemente explícita, fizemos o *download* dos documentos, a partir do *site* do Catedi/Capes, e sucedemos com a leitura na íntegra, das versões digitais em *Portable Document Format®* (PDF).

Observamos que a decolonialidade marca presença em campos científicos da Educação, como: currículo; didática; formação de professores; educação e diversidade etc. E mesmo as produções que versavam sobre as pedagogias decoloniais, algumas tinham como foco as práticas educativas de uma dada realidade social, seja de entidade sindical, movi-

mentos populares ou de práticas educativas escolares. Documentos esses que merecem toda atenção científica para outras pesquisas, mas que não foram o foco de nossa atenção na pesquisa atual. Por isso, não os selecionamos, pois não se detiveram estritamente no desenvolvimento teórico-conceitual das pedagogias decoloniais, isto é, como contribuição da pós-graduação brasileira em Educação materializada sob a forma de teses e dissertações.

Por meio desse outro estado do conhecimento, nosso segundo objetivo foi o de identificar contribuições científicas ao desenvolvimento teórico das pedagogias decoloniais, tendo como fontes de análise teses e dissertações em Educação do Brasil.

Esse estudo se faz relevante porque:

[...] as pedagogias decoloniais são pedagogias que objetivam processos educativos ‘outros’, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta, nos seus distintos *modus vivendi*, valorizando o ‘sul’ geopolítico e cultural, mas em diálogo crítico de sub-sunção com o ‘norte’, em vista da utopia transmoderna (Dias; Abreu, 2021, p. 141).

Nesses termos, fica evidente que as pedagogias decoloniais não surgem de elucubrações, mas de desdobramentos praxiológicos da decolonialidade presente nas experiências político-emancipatórias do povo organizado, que visam à transformação social em vista de um mundo transmoderno. Em relação a essas pedagogias, destacamos algumas de suas características: a realidade concreta como ponto de partida; o engajamento ético-político; e o povo como sujeito pleno de história, de ontologia, de valores, de aprendizagens e produtor de cultura.

Características que demandam, do ponto de vista da educação escolar:, (1) a (re)tomada de posse da autonomia intelectual dos professores ante um modelo mercadológico tecnicista, centrado em competências e habilidades direcionadas para a manutenção alienada do sistema capitalista; (2) planejamento e currículo flexíveis; e (3) uma avaliação qualitativa.

Desde essa perspectiva decolonial de pedagogia, o ato pedagógico transcende o espaço escolar, para todo e qualquer espaço social em que se ensina-aprendendo formas de resistir, lutar e criar, tendo por parâmetro o diálogo aberto com a cultura produzida pela humanidade, mas considerando, visceralmente, o local de enunciação dos sujeitos envolvidos (Dias; Abreu, 2022). Tal perspectiva (re)conhece a diversidade sociocultural negada pelo paradigma moderno-colonial e a pedagogia que traz em seu bojo, comumente, a “escolacêntrica” e a urbanocêntrica, porque sua origem é eminentemente eurocentrada. Reconhecimento que implica em explicitar suas enunciações políticas e culturais, em diálogo com outros saberes e com saberes “outros”.

Por isso, após essa Introdução, abordamos uma compreensão sobre como se deu o processo de negação da alteridade do mundo sociocultural e como tem se dado seu desvelamento, a partir de um processo de descolonização do conhecimento. Processo esse que oportuniza o giro decolonial e, conseqüentemente, o desenvolvimento das pedagogias decoloniais, desde o contexto da Rede Modernidade-Colonialidade. Após isso, abordamos como tem se dado esse debate, a partir da produção acadêmica de teses e dissertações na pós-graduação brasileira em Educação. Por fim, sintetizamos os principais resultados do artigo no que denominamos de Considerações finais.

2 Do Marco Colonial às Pedagogias Decoloniais

Ao longo da história da humanidade, civilizações vêm se sobrepondo às outras, povos dominando outros, mas apenas a partir do marco colonial, ou seja, da invasão espanhola ocorrida em 1492, quando os colonizadores chegaram ao território do que atualmente conhecemos por República Dominicana (De las Casas, 2021), é que a Europa teve condições objetivas de se situar no mundo cultural, colocando-se como centro geopolítico e cultural em relação às demais regiões – suas periferias (Dussel, 2014).

No caso dos territórios recém invadidos, duplamente ressignificados: além de periferias, também suas colônias, em vista da expropriação material e do povoamento da parte do povo conquistador. Esse é o caso de toda a América Latina, que no contexto brasileiro, deu-se predominantemente com o marco colonial da invasão portuguesa em 1500.

Nessa acepção, colocar-se como centro no contexto das relações de poder, implica em se situar como referência de si para si mesmo, reproduzindo uma visão de mundo autorreferente, etnocêntrica que, objetivamente, toma forma no que convencionamos chamar de eurocentrismo. Este é oportunizado pelo marco colonial de 1492, mas também foi reforçado por filósofos como *Renatus Cartesius* (René Descartes), que, a partir de uma filosofia racionalista, explicitou uma compreensão de sujeito autoconsciente e vazio de materialidade, logo, impessoal, que mais tarde vai ser reforçado no Positivismo e no estabelecimento das ciências, a partir do mito da neutralidade científica.

Esse sujeito moderno, racional, que parte de si para si, é lógica e empiricamente impossível porque o ser humano também é corpo, finito, e ocupa lugar “no” mundo, a partir do qual e na interação “com” ele se faz permanentemente, constituindo-se na realidade contextual em um ser de relações e inconcluso (Freire, 2019). Por isso, concordamos com Dussel (2021), para quem os sujeitos não podem ser absolutamente negados, pois permanecem “incomodamente” implícitos na estrutura social, mesmo em contextos mais simples, como nos estilos impessoais de textos ou discursos.

Nesse sentido, o sujeito (re)aparece e se constitui nos acontecimentos que o tornam possível, e existe enquanto se conserva a situação. No caso brasileiro, historicamente, temos sujeitos negados pelo paradigma moderno-colonial, pretensamente “invisibilizados”, mas que ajudaram a constituir a nação denominada de brasileira. Atualmente, esses sujeitos se fazem presentes nas ancestralidades de povos originários, nas expressões afro, trazidas à força, desde o contexto colonialista. Aparecem e produzem história, quando se organizam como classe trabalhadora, quando se constituem em subjetividades coletivas e lutam por reconhecimento étnico-racial, e, por exemplo, o direito à educação à pessoa com deficiência, indígena, quilombola e em diversos contextos territoriais como a educação do campo, das águas, das florestas e das periferias urbanas – tendo em vista todas as faixas intergeracionais: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Essa compreensão de ser humano e de sua subjetividade é relativamente recente e surge desde o contexto latino-americano, a partir do que Dussel (2020; 2021) denomina de descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, caracterizado por algumas gerações históricas, mas que oportunizaram o surgimento da decolonialidade, como veremos a seguir, pela indicação de gerações de pensadores.

A primeira geração tem algumas de suas representações em Nicolai Danilevsky (teórico geopolítico e civilizacional), os irmãos Alfred e Max Weber, o filósofo mexicano Leopoldo Zea, entre tantos outros. Dussel (2020) destaca que as primeiras instituições dessa geração são a teoria da dependência e a Filosofia da Libertação, datadas da década de 1960. Por sua vez, Mignolo (2014) reforça a ideia desenvolvida por Dussel (2020) acerca dessa primeira geração, pois explicita que a gênese do pensamento decolonial, desde o ponto de vista de uma razão des-colonial, remonta à década de 1960 e destaca o papel protagonista da Filosofia da Libertação (além de outras expressões de resistência), conforme destacamos a seguir:

A decolonialidade foi claramente formulada nos anos sessenta e setenta por pensadores árabe-islâmicos (Sayyid Qutb, Ali Shariati, Aiatolá Komeini); por pensadores afro-caribenhos (Aimé Césaire, Frantz Fanon) pela Filosofia da Libertação na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá (Mignolo, 2014, p. 28).

Na década de 1970 surge a segunda geração da descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, confrontando diretamente o helenocentrismo, com Martin Bernal, e todo o eurocentrismo, com a inserção do mundo muçulmano, a partir de Samir Amin, com a crítica do orientalismo (desde Eduard Said) e o surgimento da teoria do sistema-mundo (iniciada por Immanuel Wallerstein). Nesse sentido, concordamos com Dussel (2017, p. 32, tradução nossa) ao afirmar que: “[...] em toda a periferia (África, Ásia e Amé-

rica Latina), começaram a surgir movimentos críticos que partiam de sua própria realidade regional e utilizavam, em alguns casos, um marxismo renovado como referência teórica”.

A terceira geração afirma a importância da China, ao (re)conhecer seu extraordinário e milenar desenvolvimento civilizatório que teve indiscutível importância, particularmente para o Ocidente. Destaca-se aqui; a contribuição das pesquisas de Joseph Needham, em especial a que tratou da evolução da ciência na China, de 1954 a 2004; outro nome que merece menção é o de Kenneth Pomeranz, por seus estudos que apontam para a influência da China na construção da economia mundial moderna (Dussel, 2020).

A quarta geração, aborda ainda o fator China, sobretudo ao considerar que os chineses haviam descoberto a manipulação do metal desde o século II. Fato que reverberou na produção de instrumentos, máquinas e procedimentos industriais da Revolução Industrial na Inglaterra. A esse respeito, Dussel (2020) destaca os estudos de John Hobson e também Jack Goody, com as obras “*O roubo da história*” e “*O milagre da Eurásia*”.

A quinta geração conta com autores latino-americanos, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Ramón Grosfoguel, mantendo-se a influência dos intelectuais da Filosofia da Libertação. Com esta geração, para Dussel (2020), tem início um processo que está aberto e pleno de novos descobrimentos que fazem parte de nosso tempo presente.

Todo esse processo descrito por Dussel (2020) se coaduna com a genealogia da decolonialidade, tal como nos diz Maldonado-Torres (2008, p. 70, tradução nossa): “[...] as bases do giro des-colonial estavam estabelecidas de antemão em trabalhos de intelectuais racializados, em tradições orais, em histórias, canções etc., mas, graças a eventos históricos particulares, globalizam-se em meados do século XX”.

Destacamos que essa quinta geração ganha maior destaque enquanto pensamento decolonial na América Latina, a partir de 1998, quando ocorre a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade. Nesse sentido, a Rede Modernidade/Colonialidade tem se notabilizado por desenvolver críticas e proposições – de maneira praxiológica com movimentos sociais, com compromisso ético-político em vista da realização de um mundo “outro” – a partir de algumas ideias-chave: modernidade, colonialidade, decolonialidade e transmodernidade.

É desse contexto praxiológico que reconhecemos as pedagogias decoloniais, que surgem nas dinâmicas sociais e não necessitam de sistematizações teóricas para sua legitimidade. Contudo, compreendemos como estratégica a ocupação dos espaços acadêmicos e profissionais em geral. Para tanto, faz-se necessária a não dicotomização da prática com a teoria e se investir na produção conceitual dessas pedagogias, desde suas bases concretas, de onde se enunciam e de onde ressoam práticas não necessariamente novas, mas sim eminentemente insurgentes, transgressoras ante o paradigma moderno-colonial.

3 Pedagogias decoloniais na América Latina via Rede Modernidade/ Colonialidade

Nas próximas linhas, explicitaremos uma síntese da contribuição da Rede Modernidade/Colonialidade ao tema das pedagogias decoloniais. Tal escolha se deu em virtude da envergadura simbólica dos integrantes da referida Rede e por representarem a América Latina – seja por terem nascido e sentido na materialidade de suas vidas as dores latino-americanas ante o poderio moderno-colonial, o que os levou ao engajamento em favor de um mundo “outro” –, seja por se sensibilizarem em relação a essas dores e assumirem o compromisso ético-político com a causa da transformação, como é o caso de Catherine Walsh, que mesmo sendo estadunidense, é radicada no Equador e luta, organicamente, a partir das pedagogias decoloniais, e por outrora assumir com maior veemência a “bandeira” da interculturalidade crítica, própria de povos andinos (Dias; Abreu, 2024).

Após esquadrihar a produção intelectual de seus integrantes, atestamos que apenas Catherine Walsh e Zulma Palermo têm se ocupado do debate das pedagogias decoloniais, o que talvez seja um reflexo das construções sociais patriarcais do masculino sobre o feminino, que inclusive tendem a apontar o trabalho educativo como profissional para o feminino e como trabalho secundário para o masculino (Souza, 2010).

Além delas, inserimos Enrique Dussel na discussão, pois, a despeito de não ter desenvolvido o tema das pedagogias decoloniais, contribuiu filosoficamente para sua constituição, uma vez que a sua filosofia da libertação antecede esse debate, configurando-se como uma gênese dessas pedagogias, sobretudo se mantivermos o foco no que se denominou de pedagógica da libertação.

Para abordar as contribuições de Dussel, referimo-nos à obra “La Pedagógica Latinoamericana” (Dussel, 1980) e consideramos o ano de 1998, quando é institucionalizada a Rede Modernidade/Colonialidade, para afirmar que, cronologicamente, a pedagógica da libertação se constitui em um antecedente do giro decolonial, mas, para além disso, e o mais importante, a Pedagógica configura-se em um dos fundamentos filosóficos da Rede, sobretudo em se tratando do foco para processos educativos libertadores “para” e “com” o povo.

A pedagógica de Dussel (1980) consiste em um tratado filosófico-educacional e ético-libertador que desenvolve pressupostos materiais e teóricos para processos educativos, muito para além da educação escolar, mas que a ela alcança, desde uma perspectiva de transformação/emancipação. Consideramos ser possível fundamentar pedagogias decoloniais a partir desta pedagógica, tal como o fez Mancilla (2014) e mesmo Abreu e Dias (2021), ao considerar a educação das alteridades negadas, desde uma perspectiva decolonial, pois na arquitetura categorial construída por Dussel (1980), constam três momentos praxiológicos da pedagógica da libertação, capazes de contribuir em práxis pedagógicas decoloniais, a saber: (1) o oprimido pedagógico como exterioridade; (2) ação “para” e “com”

o povo; e (3) a atitude analética entre sujeitos que se “coensinam” e “coaprendem”, por atitudes colaborativas, convergentes e mobilizadoras de organização e criatividade.

No primeiro momento praxiológico, a vítima do sistema-mundo, a pessoa humana oprimida da perspectiva freireana, é negada em sua ontologia. Por isso, está na exterioridade dos que se consideram modelarmente unívocos ao que se denomina “ser humano”. Esse reconhecimento crítico passa a ser libertador quando as vítimas se tornam “fontes” de uma nova enunciação: “[...] o povo como sujeito da cultura popular lança *sua palavra*. [...] “Sou uma história nova que não compreendes, nem interpretas” (Dussel, 1980, p. 95, tradução nossa). Começa nesse momento a superação do mito da modernidade, e o caminho é ir mais além da pós-modernidade como crítica limitada e tautológica da cultura do centro. Fora dessa superação, qualquer projeto “outro” de pedagogia é incompreensível e interpretável.

A voz do povo, nesse contexto, é uma “palavração” como revelação da alteridade negada. Logo, é uma práxis que reinterpretemos como práxis pedagógica decolonial, que visa sempre à transformação, nem economicista, nem culturalista, mas transformação decolonial em vista de um mundo “outro”, a partir da realização da transmodernidade, que é operada no cotidiano, desde experiências coletivas, ainda que “microsociais”.

A partir deste primeiro momento praxiológico de transformação, a vítima se enuncia e quer autenticamente existir e não mais ocupar a “exterioridade” onde é negada como “não ser”. Por isso, afirmamos que Dussel (1980, p. 96, tradução nossa) contribui com o debate sobre as pedagogias decoloniais, ao explicitar que:

Querer a independência política, econômica e social é querer ao mesmo tempo querer falar a própria língua, adorar o próprio Deus, prestar culto aos próprios heróis, usar os próprios símbolos... viver no seio da cultura popular da qual e na qual nascemos e temos nos alimentado.

Compreendemos que essa enunciação da alteridade negada tem relação direta com a (auto)afirmação dos povos latino-americanos, que têm ramificações de diversas ancestralidades, como dos povos originários, vítimas do genocídio colonizador; dos pretos diásporizados e sub-humanizados por inúmeros condicionantes, entre os quais a escravização; e os europeus colonizadores.

Atualmente, essas alteridades negadas latino-americanas se encontram em nossa Amazônia: os ribeirinhos, os quilombolas, e, no contexto urbano, os jovens das periferias; os idosos sem assistências sociais; os mendigos e suas interdições socioculturais; os grupos de distintas condições sexuais no sentido de corpos dissidentes de gênero. Nesse sentido, mais uma vez, aponta-se que a pedagógica de Dussel é uma gênese das pedagogias decoloniais, desde uma práxis pedagógica decolonial.

Sua pedagógica não se confunde com a educação escolar e com o sistema que a estrutura, baseia-se em um nível concreto e ético do cara-a-cara cujo ato de acreditar na palavra da pessoa humana é o pressuposto fundamental. Considera-se, para tanto, a premissa “eu tenho fome” como necessidade material imediata, que não necessita de comprovações para se proceder com o bem (Dussel, 1980). A pedagógica, por outro lado, não é vanguardista/elitista, pois considera materialmente a possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo, acolhendo-o em suas diversas expressões de alteridade. Por isso, surge da cultura popular, das experiências de luta e resistência do povo. Logo, como um contraponto à assimetria do paradigma moderno-colonial.

O segundo momento praxiológico como ação “para” e “com” o povo envolve um processo de transformação: de uma ação professoral – de “professar” a verdade estática a ser assimilada pelas alteridades negadas – para uma ação que passa a escutar a voz do “outro” pedagógico. Nesse sentido, a transformação se dá pela humanização, ancorada na alteridade, o que, conseqüentemente, demanda questionar o sistema vitimizador (Dussel, 1980). Em síntese, esse momento praxiológico é humanizante quando se encontra o real da alteridade e a ela serve sem vanguardismo, sem elitismo, sem prepotência, tal como nos diz Dussel (1980, p. 98, tradução nossa):

A obediência à voz do outro e a confiança naquilo que revela é o ponto de partida para o autêntico magistério, o real, aquele que poderá educar. A palavra pro-vocante ou interpelante do discípulo converte (faz convergir) o simples pai ou cidadão em mestre. [...] o mestre nasce quando alguém, qualquer pessoa, ob-dece e con-fia na voz de alguém que pede ser servido naquilo de que necessita e não tem.

Essa acepção é significativa para constituir pedagogias “outras” desde as demandas dos movimentos populares. A quem tenha escutado a voz e os apelos dos movimentos populares, das pessoas que moram e vivem “no” e “do” campo, em relação às demandas escolares, e, atualmente, temos em meio a inúmeros embates político-ideológicos, uma proposta político-pedagógica de educação do campo, que ocorre em meio às expressões socioculturais de diferentes territórios (Caldart, 2012) e mais atualmente por meio de uma modalidade de ensino da educação básica, reconhecida pelo sistema nacional de educação.

Por fim, o terceiro momento praxiológico pressupõe um ato de desmonte da pedagógica moderna fazendo surgir a pedagógica libertadora, como relação simétrica que se traduz em atitudes colaborativas, convergentes, mobilizadoras, organizativas e criadoras (Dussel, 1980).

Walsh (2009, 2013, 2014, 2017) contribui com o debate ao explicitar os fundamentos de uma pedagogia decolonial – desde sua práxis com os movimentos sociais andinos. De modo mais específico, considera as pedagogias decoloniais como expressão de práxis

decolonial, centrada em processos educativos. Uma de suas contribuições para com as pedagogias decoloniais é a ênfase no interdiálogo entre pesquisadoras(res) e movimentos sociais, mediados pelas diversas realidades socioeducacionais (Walsh, 2013, 2014, 2017).

Não sem motivo, de acordo com Walsh (2013, 2017), as pedagogias decoloniais são compreendidas como lutas decoloniais, que se desdobram em necessidades materiais de aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, de ação, criação e intervenção, tendo a realidade social como o principal local de enunciação, ou seja, o ponto de partida da prática educativa decolonial, que surge dos processos de insurgência, organização e ação, primeiramente, dos povos originários, depois dos povos africanos trazidos forçadamente aos territórios “americanos”.

Trata-se de um caminho sinuoso metodológico, centra-se nas memórias de longas datas, capazes de potencializar o pedagógico e o decolonial, em vista da necessária transformação social, a considerar as alteridades obliteradas e maneiras “outras” de organização social e política, sem deixar de lado as demais dimensões que conformam o ser humano, como a ontologia, a epistemologia, as cosmogonias etc. (Walsh, 2013).

Walsh (2009, 2013, 2014, 2017) amplia a compreensão de pedagogia, comumente empregada com referência tecnicista, circunscrita ao contexto escolar, como aparelho de manutenção do paradigma moderno-colonial. Em outras palavras, sua perspectiva de pedagogia “pedagogiza” as relações sociais de luta e resistência do povo, fazendo dos movimentos sociais os próprios cenários educativos da prática educativa, o que contribui significativamente com o giro decolonial enquanto movimento prático.

A dinâmica social é o principal fator a partir do qual se pode compreender o enlace entre o decolonial e o pedagógico, a formar as pedagogias decoloniais. Deste enlace, observa-se em Walsh que essas pedagogias são práxis ligadas organicamente à luta por decolonização. Metaforicamente, são pedagogias que têm cheiro, cor, sabor de povo porque dele surgem de modo visceral. Por isso, são pedagogias que carregam seus sonhos, suas utopias, suas esperanças, a promover um mundo justo, desalienado, humanizado e humanizante e da alteridade, enquanto lógica operante. Nessa direção, aponta dois passos de transformação pedagógico-decoloniais: a identificação e reconhecimento de um problema; e o posicionar-se contra o paradigma moderno-colonial, em vista da trans-modernidade (Walsh, 2013).

Walsh avança mais em sua teorização acerca da compreensão das pedagogias decoloniais. Em sentido de abertura, apoia-se em Rolando Vásquez e na feminista caribenha Jacqui Alexander, que a faz reforçar o senso plural do termo “pedagogias”, mas acrescentando sua flexão verbal, que gera a ação da pedagogização como ato ou efeito de pedagogizar sob a lente decolonial (Walsh, 2017).

Zulma Palermo (2014), professora emérita da Universidade Nacional de Salta, na Argentina, também contribui com o debate acerca das pedagogias decoloniais, sobretudo ao centrar seus comentários em torno do papel da universidade, mas também indica pistas para a construção de pedagogias decoloniais. Em seu ponto de vista, tais pedagogias têm como referência a materialidade das realidades sociais, mais especificamente, as experiências político-pedagógicas de luta. Soma à esta compreensão de pedagogia a interculturalidade crítica, mas desde a analógica de Dussel, como meio seguro para se chegar à transmodernidade (Palermo, 2014).

Ao criticar o papel estratégico da universidade como instituição em prol da colonialidade do saber, propõe que esta assuma o papel ético-político e epistemológico de mediação horizontal do saber, junto às experiências políticas e pedagógicas que estão a contribuir com a cisão paradigmática, em geral, oriundas dos povos obliterados, grupos subalternizados, classes oprimidas, dos movimentos sociais etc. (Palermo, 2014).

Cientificamente, dá um salto qualitativo de ruptura com o paradigma moderno-colonial porque coloca em segundo plano as teorias. Educativamente, contribui em situar que o papel da universidade, desde uma perspectiva decolonial, é formar sujeitos conscientes de sua pertença, em condições de exercitar a decolonialidade, enquanto um projeto individual e ao mesmo tempo coletivo.

Metodologicamente, indica alguns passos para a constituição de pedagogias decoloniais: (a) destacar o local de enunciação (quem, para quem e de onde se enuncia – que guarda relação direta com a subjetividade e com a constituição histórico-colonial dos sujeitos envolvidos nas práticas decoloniais; (b) adotar a interculturalidade e pluriversalidade como parâmetros; (c) problematizar noções que não dizem respeito aos povos originários; e (d) impulsionar a prática de estudos locais dos processos de formação das subjetividades (Palermo, 2014).

Essas são as principais contribuições da América Latina ao debate das pedagogias decoloniais, sendo Dussel situado como antecedente crítico das pedagogias decoloniais, e Walsh e Palermo como integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade que contribuíram efetivamente com o tema.

4 As Pedagogias Decoloniais na Pós-Graduação Brasileira em Educação

Dias e Abreu (2020) explicitam que:

[...] a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi “Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, no âmbito

Dias e Abreu (2020) também destacam que a tese de Oliveira (2010) não trouxe as pedagogias decoloniais como tema principal, embora tenha desenvolvido alguns avanços ao relacioná-las com a Lei 10.639/2003. Nossa reflexão é que se considerarmos a institucionalização da Rede Modernidade/Colonialidade como marco temporal, assim como a data de defesa da tese de Oliveira (2010), há um hiato temporal de 12 anos – de 1998 a 2010, ou seja, mais de uma década para se ter algum tema em Educação a se referenciar na decolonialidade – ainda que não aborde as pedagogias decoloniais em sua especificidade temática.

Diante dessas constatações, Dias (2021), em pesquisa de doutorado, buscou explicitar teses e dissertações em Educação que versassem sobre contribuições teóricas às pedagogias decoloniais, a partir do contexto brasileiro. Encontrou quatro teses. A primeira delas foi a tese de Mancilla (2014), que de acordo com o autor (Dias, 2021) constitui uma concepção de pedagogia decolonial denominada de Pedagogia do Sul, que se origina das lutas e resistências do povo e suas enunciações. Povo compreendido de maneira genérica, a considerar tantos os povos originários quanto os movimentos sociais.

Nas palavras do autor, a Pedagogia do Sul “é” e “está sendo”, nesses termos:

Trata-se de uma pedagogia cujas bases - já lançadas pela práxis da educação popular e pelo pensamento dialógico de Paulo Freire, que se desenvolve no contexto dela, e por uma larga trajetória de correntes de pedagogias crítico-transformadoras emancipadoras/libertadoras - se constituem numa releitura permanente de uma prática educativa, múltipla e diversa, em que a voz do subalterno possa, com base numa plataforma dialógica e colaborativa (ampliando o potencial do uso das novas tecnologias articuladas em redes humanas de troca de experiências, de tecnologias sociais leves e de saberes subalternizados ressignificáveis), se constituir em elemento chave de uma prática curricular efetivamente multicultural; prática curricular em movimento que, pelo seu caráter ativo e insurgente, seria assim capaz de produzir um conhecimento pluriversal (Mancilla, 2014, p. 211).

Nesse sentido, um dos esteios dessa proposta é a educação popular, desde uma ressignificação decolonial. Dias (2021) explicita que entre suas bases teóricas consta também a pedagógica dusseliana, a crítica ao universalismo eurocentrado, a exterioridade ontológica negada, a alteridade a partir da Ética da Libertação, e uma reconversão epistêmica sul-sul, articulando a Filosofia da Libertação da periferia ao projeto de uma pedagogia do Sul, como uma pedagogia da exterioridade.

A segunda tese foi a de Mota Neto (2015), que assim como Mancilla (2014), uma de suas ancoragens é a educação popular a partir de uma chave de leitura/interpretação deco-

lonial, tendo em Paulo Freire e Orlando Fals Borda seus principais pilares e antecedentes a partir dos quais enuncia uma pedagogia decolonial:

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que *a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários* (Mota Neto, 2015, p. 312, grifos no original).

Para Dias (2021), essa definição é ampla o suficiente ao ponto de considerar processos educativos que ocorrem em distintos lugares, inclusive no contexto sistêmico da educação escolar. Além disso, humanista, luta em vista da dignidade existencial, da solidariedade e da amorosidade, como ponto comum de gênero humano.

A terceira tese é a de Rodrigues Jr. (2017), que, de acordo com a interpretação de Dias (2021), alicerça sua concepção de Pedagogia das Encruzilhadas, tendo por base um referencial teológico-filosófico-educacional, cuja teologia não é cristã e a filosofia é de raiz africana, proveniente do iorubá. Assume que há divindade e que esta influi diretamente na sua práxis científica ao propor sua pedagogia dos crúzios, o que para nós se transforma em uma imensa “fissura” no modelo de pesquisa moderno-colonial. Dias (2021) destaca que nessa linha de razão há continuidade entre o imanente e o transcendente, sem dicotomias.

O autor propõe sua Pedagogias das Encruzilhadas como projeto antirracista, decolonial e, conseqüentemente, pluriversal.

O dono da encruzilhada é a potência a ser encarnada por uma pedagogia antirracista/decolonial, que desloca o orixá (força cósmica) de uma leitura centrada nos limites religiosos. Essa perspectiva se dá uma vez que o mesmo é, antes de qualquer coisa, o elemento propiciador das presenças, gramáticas e seus respectivos atravessamentos. Assim, neste projeto encruzado que imbrica ações de resiliência e transgressão chamado Pedagogia das Encruzilhadas, dialogam diferentes experiências performáticas significadas na diáspora que têm como identificação as múltiplas formas de invenção na linguagem como possibilidade de presença e escrita no mundo. A pedagogia encarnada por Exu se codifica como uma ação política/poética/educativa que dialoga com diferentes performances, e as percebe como disponibilidade conceitual para outros horizontes possíveis. (Rodrigues Jr., 2017, p. 45).

A partir desta definição, Dias (2021) depreende que se trata de uma perspectiva original de pedagogia, que surge de uma compreensão antropológica de educação, comprometida com a vida e envolta pela estética e poética. Exatamente por partir desta raiz

antropológica, considera a cultura como elemento fundante, como expressão de riqueza nas maneiras de se fazer educações.

A quarta tese é a de Gil (2021). Diferente das outras três – que são teóricas, esta explicita quatro práticas educativas como uma pedagogia decolonial feminista em ato, no âmbito do movimento Marcha Mundial das Mulheres (MMM). Nesse sentido, assim como Dussel (1980), Walsh (2013), Palermo (2014), Mancilla (2014), Mota Neto (2015) e Rodrigues Jr. (2017), Gil (2021) aponta para uma compreensão de pedagogia muito mais alargada em relação à pedagogia moderno-colonial, eminentemente escolar.

A primeira prática da MMM destacada por Dias (2021) em Gil (2021) diz respeito à aprendizagem de um modo “outro” de lidar com a economia, não se limitando às circunscrições paradigmáticas do capitalismo. Nesse caso, o “outro” destacado nessa dimensão de economia se dá por conta do reconhecimento, da valorização, do alargamento e da legitimidade dos saberes das militantes envolvidas, sem a necessidade do aparato colonial. A segunda prática pedagógico-decolonial diz respeito ao acesso ao bem comum e ao serviço público, mas a partir de uma sensibilização ético-política, que se desdobra em atos solidários, entre integrantes da MM que não vivem a mesma realidade, e, no entanto, colocam-se no lugar das outras e lutam a favor de condições dignas de vida. A terceira prática pedagógica são os processos pedagógicos da não violência contra a mulher, mas considerando a liberdade e o respeito às formas locais de luta das integrantes, o que significa dizer que consente com a violência em lugares onde seja inevitável. A última prática em destaque é o fim da violência contra a mulher, que se dá por meio de atos que visam a conscientização contra relacionamentos violentos e abusivos.

Apesar de termos realizado um outro estado do conhecimento considerando 238 novos registros de teses e dissertações em Educação – entre os anos de 2021 e 2023 – encontramos uma tese a abordar uma concepção de pedagogia decolonial. Trata-se da tese de Luciana de Araújo Pereira, intitulada de “Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Bahia (UNEB).

Durante o desenvolvimento de nosso “olhar” compreensivo sobre essa tese, fomos percebendo duas ideias-chave: enunciação científica decolonial; e aproximações praxiológicas e originalidades conceituais. Na primeira, consideramos que a enunciação diz respeito ao “lugar de fala”, não apenas no sentido espacial-físico, mas fazendo “emergir” toda potência de uma mulher negra, de uma escrita negra, de um corpo negro, que traz no seu bojo a tensão colonialidade-decolonialidade, quando denuncia a dificuldade de ser mulher negra, mas que busca o anúncio de uma vida “outra” a evocar suas raízes ancestrais.

Esse ponto da tese nos é particularmente importante de ser mencionado no presente artigo, porque não se trata apenas de contextualizar ou vincular o “objeto” de pesquisa à vida da pessoa. Do ponto de vista da enunciação decolonial, trata-se de uma conscientização, de suas dores, mas também de suas potencialidades, o que evoca dimensões históricas, ancestrais e afetivas, como parte inerente da pesquisa. Eis a diferença ante uma mera contextualização e, principalmente, ante a abordagem monotemática do conhecimento lógico-racional, tão bem representado por *Renatus Cartesius*.

Enunciação decolonial vista por nós, conforme Oliveira (2005) e Oliveira e Ramos (2020), denominam de movimento ético-libertador, a partir do qual a identidade autoral também se faz presente em toda sua existencialidade de potência decolonial. Por isso mesmo, consideramos que se é enunciação decolonial, logo, alterativa (no sentido estrito de alteridade), não pode apenas se tratar de pertença “nativa” (sou negra; sou ribeirinho etc.), mas também da experiência do sujeito que é sensível à dor da alteridade vitimizada, que reconhece o sofrimento da “outra” pessoa, sua experiência traumática, por isso, “com” ela se sensibiliza e luta, lado a lado, em vista da transmodernidade.

A partir do exposto, caracterizamos a autora da tese como pessoa humana em todas as suas dimensões, como mulher, que traz consigo as marcas da tensão colonialidade-decolonialidade, que se torna agente ético-politicamente engajada com causas que têm potencial decolonial de transformação. No caso, a envolver uma pedagogia griô.

Contudo, é preciso considerar que a enunciação não é atributo exclusivo da autoria de uma tese ou dissertação, senão também de quem orienta, participa das bancas, assim como do próprio Programa, o que configura uma opção ética, política e epistemológica, adotada institucionalmente, ainda que com suas matizes e tensões.

Sobre a tese em si, notamos uma aproximação fundamental entre as pedagogias decoloniais, a Pedagogia Griô e as demais pedagogias explicitadas por Dias (2021). Todas surgem de uma realidade concreta. No caso da Pedagogia Griô, sua origem é forjada em uma conjuntura de práxis de resistência ante o contexto da década de 1990, quando a crise econômica assolou a Chapada Diamantina, dada a proibição da prática de garimpagem e de comercialização de diamantes.

Tal como as demais pedagogias decoloniais brasileiras explicitadas por Dias (2021) – Pedagogia do Sul (Mancilla, 2014); Pedagogia decolonial popular (Mota Neto, 2015); Pedagogia das Encruzilhadas (Rodrigues Jr., 2017); e Pedagogia feminista decolonial (Gil, 2021) – não parte de um ponto zero. Ao contrário, ressignifica seus contextos desde um ponto de vista criativo. Assim, Pereira (2021) faz uma reinterpretação da Pedagogia Griô, proposta por Pacheco (2006), que a define da seguinte maneira:

Uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida (Pacheco, 2006, p. 86 *apud* Pereira, 2021, p. 20).

Esse é o ponto-chave: oferecer, pedagogicamente, caminhos “outros” de educação, que historicamente foram obliterados pelo paradigma moderno-colonial, e, no caso da educação, da pedagogia que lhe representa. Sem a pretensão de esgotar teoricamente a Pedagogia Griô, eis alguns de seus elementos que se correlacionam à decolonialidade. O primeiro é o ponto de partida material, inclusive a partir do qual se teoriza:

As bases sociais desta pedagogia não se concentram em pesquisas de autores acadêmicos isolados, mas nas ações propostas por autores, grupos de pesquisa e estudo, grupos de ação comunitária e movimentos sociais que produzem conhecimento de forma transdisciplinar e em rede, reivindicando a transversalidade cotidiana entre cultura e educação e a diversidade cultural (Pereira, 2021, p. 90-91).

Identificamos outras correlações entre a Pedagogia Griô e as pedagogias decoloniais: uma pedagogia da vivência, a mediação entre diferentes expressões culturais, a comunicação intergeracional, a aula decolonial e seu papel junto ao sistema educacional, ou seja, uma pedagogia que requer compromisso praxiológico. Em nossa compreensão, há dois pontos elementares que conferiram êxito à práxis que originou a sistematização da Pedagogia Griô: a busca da raiz existencial e a mediação de conhecimentos.

A primeira, dá-se por meio de práticas intencionais que visam aprendizagens mais ligadas à subjetividade, a envolver memórias de tradição oral e demais símbolos culturais que evocam para o reconhecimento consciente de uma rica expressão de vida invisibilizada por séculos, pela ideia de inferiorização de raças. Isso, sem deixar de lado a cultura geral: “Esta vivência acontece a partir do encontro das artes e das tradições com as ciências” (Pereira, 2021, p. 102). Assim, pelas práticas pedagógicas de vivência, é possível que o sujeito-educando se encontre subjetivamente com o seu “eu”, que ajuda a constituir o “nós”, dentro de uma perspectiva de reconhecimento crítico-consciente de ancestralidade e identidade, a se entrecruzarem permanentemente.

A partir dessa (re)conexão existencial, toda e qualquer prática educativa já não pode ser apenas imposição de um conhecimento sobre outro. Momento em que a Pedagogia Griô se faz mediadora entre expressões culturais distintas. Por exemplo, entre a linguagem escrita e a oral:

[...] a escrita faz a lei, promove legitimidade e concede poder social, mas dificilmente ela consegue superar a fonte de saberes da tradição oral de determinados grupos sociais. A partir desta afirmativa é possível compreender por que a tradição oral, um

elemento veiculador de saberes ancestrais, se configura como alicerce da Pedagogia Griô. **A Pedagogia Griô se dispõe a criar pontes entre a tradição escrita e a tradição oral, estabelecendo diálogos entre as duas modalidades** (Pereira, 2021, p. 110, grifo nosso).

Uma prática pedagógica eminentemente decolonial, promove uma aula “outra”, uma didática “outra”, conforme transcrito a seguir:

O caminho didático da Pedagogia Griô inicia-se com um ritual de encantamento, um ritual de identidade e ancestralidade (que é chamado de vivência), um ritual dialógico e um ritual de partilha de conhecimento. Estes correspondem a cada momento de uma aula, trata-se da sequência metodológica (Pereira, 2021, p. 95).

Nada mais de bancos enfileirados, nada mais de professor “professando” a verdade aos alunos, que nada sabem (Freire, 2019), e nem por isso anticientificista, nem por isso deixando de abordar a cultura geral. A distinção é a decolonização pedagógica, que permite a revisão ontológica e epistemológica que envolve a educação escolar.

O sistema educacional apresenta a tensão reprodução-libertação. Como visto até o presente momento, a Pedagogia Griô está muito mais alinhada ao compromisso decolonial de libertação ante as amarras desumanizantes do paradigma moderno-colonial. Nesses termos, apresenta-se como meio de promover “fissuras” (Walsh, 2013) na sociedade (ainda que seja de alcance local) na medida em que traz à “tona” o que a colonialidade insiste em “submergir” – participação, palavra, afeto, memória, tradição oral, ancestralidade indígena-africana do povo brasileiro – de forma a promover a emancipação dos sujeitos.

A Pedagogia Griô “[...] propõe a construção de um modelo outro de sociedade-comunidade, mediado pela cooperação, pelo afeto e pelo respeito aos mais velhos e mais velhas e à nossa ancestralidade” (Pereira, 2021, p. 99). Por isso, compreendemos que se trata de uma pedagogia de opção popular e que promove o alcance da transmodernidade, isto é, a luta por uma sociedade de justiça social, horizontal entre os modos de viver e de respeito à pluriversidade cultural.

Afirmamos que a Pedagogia Griô, a partir de Pereira (2021), embora seja um antecedente intelectual, também se constitui em uma pedagogia decolonial brasileira, criada a partir da práxis ético-política às crianças-vítimas do descaso social e do poder público em Lençóis-BA, cujos princípios metodológicos operam fissuras ao paradigma moderno-colonial, na medida em que reconhece e valoriza a ontologia do povo brasileiro, sobretudo da diversidade étnica de origem africana, em seus modos de vida e de conhecimento, a partir da mediação entre linguagem oral e escrita, entre faixas geracionais distintas, entre cultura geral e local, entre ancestralidade e identidade.

5 Considerações finais

A descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual é um processo do tempo presente, que nos possibilita a enunciação da alteridade negada pelo paradigma moderno-colonial. Uma nuance desse processo é a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade, desde 1998, que em seu interior tem agregado, ainda que sob tensão, intelectuais latino-americanos, e tem sido responsável, em grande medida, pela socialização da decolonialidade.

Entre os integrantes desta Rede, identificamos Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo como produtores quanto ao tema das pedagogias decoloniais. O primeiro, no sentido de um antecedente crítico, ao desenvolver sua pedagógica da libertação como um dos arranjos categoriais de sua filosofia da libertação. Por outro lado, Walsh e também Palermo contribuíram teoricamente com o tema, promovendo compreensões teórico-práticas. A primeira, desde o contexto praxiológico andino; a segunda, a partir de um recorte contextual argentino.

No Brasil, a primeira produção *stricto sensu* em Educação a se ancorar no debate da decolonialidade foi da tese de Oliveira (2010). A partir do trabalho de Dias (2021), foram encontradas teses em Educação que se propuseram a desenvolver teoricamente concepções de pedagogias decoloniais, o que ocorreu apenas nos anos 2014, 2015, 2017 e 2021.

Em um outro estado do conhecimento do qual resulta esse artigo, alargamos o recorte temporal da pesquisa de Dias (2021): de 2011 a 18 de outubro de 2021, para a totalidade do ano de 2021 até o ano de 2023, agregando-se o quantitativo anterior de 871 para 1.109 registros de teses e dissertações. Contudo, nessa nova pesquisa, encontramos apenas mais uma tese, a de Pereira (2021), que apresenta a Pedagogia Griô como uma antecedente e como uma pedagogia decolonial. Isto porque foi sistematizada antes da criação da Rede Modernidade/Colonialidade, embora possua características da pedagógica da libertação de Enrique Dussel e das pedagogias decoloniais de Walsh, Palermo e das teses explicitadas por Dias (2021).

Consideramos que as pedagogias decoloniais, embora tenham tido a possibilidade de surgir intelectualmente a partir da macro conjuntura da descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, é eminentemente resultado de um processo de luta e libertação, que se faz contextual a cada enunciação. É o que torna possível, por exemplo, termos a Pedagogia Griô como um antecedente das pedagogias decoloniais, ao se adotar como marco cronológico a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

Por fim, as cinco teses brasileiras explicitadas neste artigo, trazem contribuições significativas ao avanço científico das pedagogias decoloniais. Concluimos então afirmando que é preciso avançar... Avançar para abordagens de pedagogias mais antropológi-

cas – voltadas às práticas educativas fora do contexto escolar, mas também investindo energia para decolonizar a educação escolar, tornando-a alterativa e contextual à vida dos usuários que a ela recorrem, sem que haja falta de rigor na abordagem dos componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; DIAS, Alder de Sousa. A pedagógica de Enrique Dussel: uma gênese das pedagogias decoloniais. *In*: OLIVEIRA, Damião Bezerra; SARMENTO, Jorge Alberto Ramos; BRITO, Maria dos Remédios de; ABREU, Waldir Ferreira de. **Filosofias e Educação**: provocações para o pensamento. Belém: RFB, 2022. p. 197-216.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **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, p. 9 – 23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

DE LAS CASAS, Frei Bartolomé. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais. Porto Alegre: L&PM Editores, 2021.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas Decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revista-educacao/article/view/41328/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 136–159, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43931. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931>. Acesso em: 31 ago. 2024.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre educação e decolonialidade: respostas a possíveis objeções. *In*: COSTA, Daniele da Silva; SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos; NASCIMENTO, Elziene Souza Nunes; OLIVEIRA, Ilma Fialho de; RODRIGUES, Ingrid Rayane Dias; COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos; AOOD Maria Helena de Lima (org.). **Transgredir, resistir e insurgir nas Amazônias**: trilhando caminhos “outros” na Educação. Curitiba: Editora Soriana. 2024. p 133-152.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagógica Latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filo-

sofia de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2. ed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**: una antología. Mexico: Akal, 2021.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luiz. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande-MS, v. 21/22, n. 42/44, p.181-201, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3377/2657>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIL, Vanessa Nesbeda da Silva. **Pedagogia Feminista Decolonial**: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 18 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul**: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/244309/link-para-a-tese---programa-de-p%C3%B3s>. Acesso em 13 abr. 2024.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 18 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, 2010. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128102.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PEREIRA, Luciana de Araújo. **Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas**: (de)colonização da profissão docente. 2021. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento do Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, Maria José Ribeiro de. Educação: profissão para o feminino, bico para o masculino. *In*: Fazendo Gênero, 9, 2010, Florianópolis, SC. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010, p. 1-9. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278306837_ARQUIVO_EDUCACAO-PROFISSAOPARAOFEMININO,BICOPARAOMASCULINO.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. *In*: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén-Arg: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y

(re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 18-45. Disponível em: <https://aya-laboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Recebido em julho/2024 | Aprovado em outubro/2024

MINIBIOGRAFIA

Alder de Sousa Dias

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto da UNIFAP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPA). É pesquisador vinculado à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e segundo líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF).

E-mail: alder.dias@unifap.br

Damião Bezerra Oliveira

Doutor em Educação (UFPA) e Pós-doutor em Filosofia (UFPA). Graduado em Filosofia. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED) e Filosofia (PPGFIL), ambos da UFPA. Pesquisa em Filosofia, Educação e Filosofia da Educação. Lidera o Grupo de Pesquisa PAIDEIA – Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação.

E-mail: damiao@ufpa.br

Waldir Ferreira de Abreu

Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Licenciatura em Pedagogia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPA). Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) e segundo líder da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

E-mail: awaldir@ufpa.br