

PEDAGOGIAS SABERES DE(S)COLONIAIS E FAZERES

INÉS F. MOUJÁN, ELSON S. S. CARVALHO, DERNIVAL V. R. JÚNIOR (ORG.)



econuvm

criações

**Inés F. Mouján, Elson S. Silva Carvalho,
Dernival V. R. Júnior**
(organizadores)

PEDAGOGIAS DE(S)COLONIAIS* *SABERES E FAZERES



[@econuvem](#)



2020



@econuvm



Projeto
Gráfico/Diagramação
M&W Comunicação Integrada

Ilustrações/Capa
Ciro Gonçalves (@cireca)

Diagramação financiada pelo Programa Nacional de Extensão do Ministério da Educação 2015/2016, associado ao Programa de Extensão "Núcleo de Vivência Ecopedagógica Matriz: o educando faz o currículo" da Universidade Federal do Tocantins, sob o número 2372.2.3552.10042014. Os autores cederam o conteúdo das respectivas pesquisas para divulgação nessa obra digital, que reproduz o conteúdo de material impresso aprovado pelo Conselho Editorial da EDUFT - Palmas-TO (ISBN 978-85-60487-78-3). O nome fantasia "Econuvm" e redes sociais estão associados às ações previstas no plano de trabalho do referido programa de extensão. Contato: nuvem.to@gmail.com / <https://whats.link/econuvm>

APOIOS E REDES



Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais da Amazônia



NEUZA: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas) da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.



PPGCULT: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.



Cátedra Abierta Paulo Freire de la Universidad Nacional de Mar del Plata - UNMDP



GIPSc: Grupo de investigación Problemáticas Socioculturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata - UNMDP

UNR



CIETP: Centro de Investigación y Estudios Poscoloniales de la Universidad Nacional de Rosario - UNR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogias decoloniais [livro eletrônico] :
saberes e fazeres / Elson Santos Silva Carvalho,
Dernival Venâncio Ramos Júnior, Inês Fernández
Mouján (organizadores). -- Goiânia : Elson
Santos Silva Carvalho, 2020.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-85-00-06521-3

1. Colonialidade 2. Decolonialidade 3. Educação
4. Educação - Finalidade e objetivos 5. Educação
intercultural 6. Modernidade 7. Pedagogia decolonial
I. Carvalho, Elson Santos Silva. II. Carvalho, Elson
Santos Silva. III. Ramos Júnior, Dernival Venâncio.
IV. Mouján, Inês Fernández. V. Gonçalves, Ciro Aguiar
Viana.

20-40384

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



Licença Creative Commons
Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-Compartilhado 4.0 Internacional.

**PEDAGOGIAS DE(S)COLONIAIS
SABERES E FAZERES**

SUMÁRIO

7	Prefácio
13	Apresentação
25	De(s)colonizar o aprender
26	Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais
41	Outra ecopedagogia, decolonial e realista: revisitações para práticas possíveis
75	Pedagogijiquitaia
84	Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível
101	De(s)colonizar em Comunidade
103	Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa na constituição de uma pedagogia decolonial na américa latina
128	O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais
142	Pedagogia e trabalho na economia popular: vislumbres de uma pedagogia descolonizadora
158	Olhares em rede a partir de uma educadora popular ambiental latino-americana
173	De(s)colonizar corpas
175	Desentocando: uma práxis feminina de decolonização
197	A fundação da primeira escola normal da patagônia: uma aposta para descolonizar e despatriarcalizar sua história
213	Pedagogías desobedientes



GIRO

PREFÁCIO

A reflexão sobre a pedagogia e a prática pedagógica, juntamente com a criação literária e a teologia, são algumas das principais áreas em que a produção acadêmica latino-americana é conhecida no mundo. Ironicamente, a originalidade e a efervescência do pensamento pedagógico latino-americano estão de certa forma conectados com a relativa ausência do Estado e suas instituições, incluindo a escola, em grande parte das sociedades e grupos que habitam o território. Este vazio, que está intimamente vinculado a ideias sobre quais populações são e não são dignas de receber educação, abre um espaço em que educadores empenhados e comprometidos com processos de afirmação da vida humana podem realizar inovações importantes no campo do ensino. Porém, mais do que meramente responder a um vazio, estas pedagogias se firmam nos mesmos processos de afirmação da vida de comunidades, na luta frente à colonialidade do Estado e do conhecimento moderno.

À vista disso, vários tipos de apontamentos sobre ensino que integram distintos sujeitos que pertencem a comunidades de resistência e luta estão surgindo. Neste processo se questionam as divisões tradicionais



Nelson Maldonado-Torres

Traduzido por Rodrigo Gouvêa Rodrigues e Lizia de Oliveira Carvalho

entre professores e estudantes, bem como escola e comunidade. Da mesma forma se deixa de lado ou sequer é considerada a visão individualista do progresso acadêmico que impera nas instituições de ensino do Estado. Estas inovações pedagógicas se dão tanto dentro como fora dos muros das escolas e universidades. Cada espaço deste dispõe de possibilidades e particularidades cuja consideração é um caminho permanente para a pedagogia de(s)colonial. Por essas razões, textos como os que o leitor possui em mãos fazem falta.

As lições da pedagogia de(s)colonial não se limitam à prática explícita do ensino. Mais que responder à necessidade de transmitir conteúdos específicos, a mesma se dá do surgimento do horror e escândalo frente à colonização e fica ancorada na atitude de amor e raiva de(s)colonial que surgem como dimensões positivas a esse escândalo¹. Para entender a pedagogia de(s)colonial, deve-se compreender as dimensões fundamentais da colonização moderna, da colonialidade e das atitudes que nascem para combatê-las. Sinto que as análises oferecidas neste texto fazem referência direta ou indireta aos mesmos. Discutirei um pouco sobre esses pontos com intuito de um maior esclarecimento.

Há duas dimensões do saber que são partes constitutivas e intrínsecas dos mesmos (se bem não são necessariamente únicas do colonialismo moderno e da colonialidade que produzo). Uma delas trata da produção de mitos fundacionais de caráter genocida. Os mitos fornecem às comunidades referências básicas para compreenderem a si mesmas e seus arredores. Os discursos hegemônicos sobre a Modernidade ocidental se apresentam como superação da tradição e do mito como forma de conhecer e relacionamento com o mundo. O problema com esta interpretação não é somente sobre não conhecer seu próprio caráter mitológico, mas também produzir um mito de caráter genocida enquanto se declara como único discurso possível. A Modernidade ocidental é um mito contra os mitos que elevam o genocídio ao patamar de mito fundante.

A característica mítica e genocida da Modernidade ocidental se remete à noção de “descobrimento” que, como afirma Enrique Dussel, serviu mais como forma de “encobrimento” da humanidade, pelas comunidades

¹ Para uma explicação da presença do horror e do escândalo frente à colonização moderna e para um melhor entendimento das ideias de amor e raiva como parte da descolonização e a decolonialidade, ver MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 61–72, 2008; BROADDUS, A.; MALDONADO-TORRES, N. Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. *Berkeley Planning Journal*, v. 26, n. 1, p. 217–220, 2016.

encontradas no tal chamado Mundo Novo². Foi um “acobertamento” que expressou e ajudou fixar de forma definitiva um sentimento de superioridade por parte dos conquistadores, uma vez que alimentou atitudes assassinas ao invés de “civilizadoras”. Esses sentimentos e atitudes inspiraram e se alimentaram deles mesmos por práticas e instituições que organizavam ao mundo a partir desses pressupostos. Atualmente, o assassinato e o genocídio que se naturalizaram e se justificaram pelo do mito da Modernidade estão inscritos nas instituições, práticas, métodos, atitudes de subjetividade, sociedades e o sistema mundo moderno/colonial.

Como já deve estar claro, os mitos não estão ligados com a tarefa de oferecer e comunicar conhecimento “objetivo” da realidade e sim, oferecem um significado de maneiras coordenadas de ser no mundo. Neste sentido, o mito se encontra entre as categorias do saber (distinto do conhecer tradicional) e do ser. Algo ocorre nas dimensões do ser e do conhecer quando um mito não se toma como um entre outros: a não ser como o único ponto de vista supostamente não mitológico que não dá lugar a outros mitos. Isso se complica quando tal mito também propõe a superioridade daqueles que o inventam, a dispensabilidade e influência perversa daqueles que se concebem como inferiores. Tal mito serve como base de um modo genocida do Ser no mundo. As identidades ancoradas neste mito tomam o genocídio como tarefa permanente. Questionar tal mito é uma forma de questionar as identidades que estão ancoradas nele. A resposta a este questionamento também envolve formas de violência.

Como o mito, a pedagogia também se encontra entre as dimensões do Ser e do conhecer, pois tem a ver tanto com a transmissão e aquisição de conhecimento quanto com o cultivo de atitudes que orientam sujeitos e comunidades no mundo. Frente ao mito genocida da Modernidade/colonialidade, a pedagogia não pode apenas se converter em pedagogia de(s)colonial. **A pedagogia de(s)colonial tem como desafio tanto a consideração séria de mitos e visões de mundo que afirmam o valor da vida humana em relação mútua como a interrupção do mito fundacional genocida da Modernidade/colonialidade e a geração de novas formas de vida que afirmam a vida humana em relação mútua.**

² Ver DUSSEL, E. 1492 El Encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores, 1994.

A interrupção da Modernidade/colonialidade em nível do sujeito e de comunidades se dá na sua forma explícita mais básica na expressão e formulação de questões críticas. A dificuldade desta tarefa reside não meramente no caráter mítico da Modernidade (pois podem haver mitos que promovam a produção de questões críticas), ou em seu caráter mítico genocida, mas na Modernidade ocidental também se caracteriza por certa vontade pela ignorância (*will to ignorance*). Esta vontade é a segunda dimensão do saber que faz parte intrínseca da Modernidade.

O fenômeno da vontade por ignorância não é outro senão o uso da retórica de valor do conhecimento e de métodos estabelecidos de conhecer para impossibilitar o conhecimento. Se trata de prevenir a produção de questões críticas pela colonização da subjetividade e o corpo tal, como da prioridade dada aos métodos estabelecidos do conhecer frente ao entendimento dos problemas confrontados pelos sujeitos “encobertos”. Ou seja, Modernidade/colonialidade se instala em um duplo encobrimento: encobrimento da humanidade dos colonizados, escravizados e “descobertos” (e de todas e todos relacionados a elas e eles), e encobrimento das questões que deslegitimam tal encobrimento. O pensador, poeta e político afro-caribenho Aimé Césaire (2006, p. 14)³, coloca o tema de forma clara e contundente quando expressou em seu *Discurso sobre o colonialismo* que “A maldição mais comum neste assunto é ser a vítima da boa fé de uma hipocrisia coletiva, hábil em colocar mal os problemas para legitimar melhores e odiosas soluções odiosas que a eles são oferecidos”.

A pedagogia de(s)colonial é um fazer que se coloca dentro e entre os âmbitos do Ser e do conhecer, empoderando sujeitos e comunidades e formando as condições de possibilidades para a criação de um mundo verdadeiramente humano. Isso envolve uma abordagem de questões que desafiem a colonialidade e que exponham seus limites e perversidades. **Enquanto o mito da Modernidade/colonialidade encobre e assassina, a pedagogia de(s)colonial ajuda a construir o amor e a raiva necessárias para sejam feitas perguntas desafiantes, para se unir aos outros em tarefa de criar um mundo à altura das relações humanas, onde os genocídios terminem e já não haja espaço para a superioridade e a inferioridade.**

³ CÉSAIRE, Aimé, *Discurso sobre el colonialismo*. Madri: Editorial Akal, 2006, p. 14.



APRESENTAÇÃO

Decolonial ou Descolonial? Ou No tiremos el agua sucia con el niño adentro

Escolher a denominação pedagogias de(s)coloniais implica assumir os diferentes caminhos de nossos escritos. Por si, se inscrevem na zaga das práticas teórico-críticas percebidas no legado dos pensadores anticoloniais, pós-coloniais e decoloniais e assumem uma posição crítica ao projeto Moderno, suspeitam de toda imposição colonial e se reconhecem a partir das margens como sujeitos da História.

Existem implicações políticas na escolha do termo decolonial ou descolonial. Nos artigos deste livro, as autoras e autores usaram-nos livremente, cientes das respectivas cargas teóricas/históricas e respeitando a própria formação em seu emprego. Em ambos os contextos e usos, há um enfrentamento latente, uma crítica sobre os lugares, formas de produzir e validar conhecimentos, além das tentativas de tensionar esses cânones. Daí escolhermos o fazer pedagógico de(s)colonial como título condensador para o compêndio, que aproxima as duas categorias por seus objetivos: a desconfiança com o modelo ilustrado/positivista e colonial/neocolonial, na América Latina, Caribe e África.



Inés Fernández Mouján



Dervival Venâncio Ramos Júnior



Elson Santos Silva Carvalho

Convém traçar uma genealogia para compreender a complexidade que a denominação pedagogias de(s) coloniais comporta. A crítica aos silêncios da Modernidade alcança sua máxima expressão política-cultural nas décadas de 50 a 70 do século XX. Assumimos o referencial central dos escritos e ação de Frantz Fanon (que recupera o legado de seu professor, Aimé Césaire e dos movimentos da negritude). Neste caminho podemos situar as críticas de Albert Memmi, Amílcar Cabral, Paulo Freire, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Augusto Zalazar Bondi, Darcy Ribeiro, Juan José Hernández Arregui, John William Cooke e os movimentos e organizações políticas e estéticas de meados do século XX.

O que os movimentos intelectuais e políticos de meados do século XX (na pegada de Fanon¹) demonstram é que a questão colonial está no centro da discussão ao mesmo tempo que evidencia a existência de um conflito insolúvel, a exclusão do discurso daquele que o estrutura. A opressão é o impensável que permite pensar o pensamento que a exclui²⁻³. Seus olhares e interesses estão nos outros e *com* os outros.

Os trabalhos teóricos se entrelaçam nas margens, em lugares obscuros ou fechados inclusive no silêncio para poder explorar as diferentes formas de variedade de discursos e práticas contra-hegemônicas que haviam também definido, de maneira ativa, as interações sociais de suas épocas. Suas vozes resistentes expressam, o mal-estar reinante e enfatizam axiologicamente a visão dos vencidos a partir de variantes antropológicas, políticas e historiográficas; discursos e práticas que assumem a urgência política e a preocupação pela alteridade denunciando a razão colonial. Neste cenário, a luta anticolonial ocupará um lugar central: primeiro se apropria das categorias culturais e rapidamente as transforma em exigências políticas de descolonização, pois entende que frente ao maniqueísmo implícito dos dualismos excludentes se torna necessário submeter a crítica ao pensamento eurocentrado.

¹ Dos seus textos mais importantes e de referência inevitável para militantes e intelectuais dos anos 60/70: **Pele Negra, Máscaras Brancas** (1952) e **Os Condenados da Terra** (1961).

² Com esta afirmação, Grüner se refere ao núcleo central da crítica ao colonialismo (2010).

³ Sergio Guimarães (2009) trata disso quando se propõe a indagar a recepção de Fanon na Academia brasileira. Faremos referência a esta relação nos escritos seguintes.

Para Fanon e quem assume seu legado, a *descolonização* se apresenta como afirmação radical, a nação (o povo) decidiu tornar irreversível sua presença na história como programa de desordem absoluta, que não assume críticas parciais e sim, que sobrepassando o sistema-mundo moderno/capitalismo, leva sua impugnação à totalidade mais ampla que é a nação colonizadora, cujo centro está na metrópole⁴. Os pensadores anticoloniais veem na tarefa descolonizadora seu motivo fundamental, pois para eles o colonialismo é algo mais que a trama de uma dominação, pois se trata de colocar distância crítica dos processos de identificação *política das dinâmicas coloniais*⁵. Quer dizer, trata-se de um processo de racionalidade política de marcado sentido crítico à racionalidade instrumental, que se propõe uma reflexão de forte marca política e cultural, que põe em discussão e lança forte suspeita ao triunfo da falsa totalidade colonial do sistema-mundo (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2014).

A diferença desta geração de intelectuais intimamente ligados às lutas de liberação nacional, a crítica dos anos 80 e adiante é primordialmente de corte acadêmico. Ademais, compartilham com a primeira uma preocupação pelas continuidades dos passados coloniais nos presentes pós-coloniais ou neocoloniais. Dali, que o projeto seja de uma descolonização da cultura e o saber acadêmico. E quanto à saga de produções que recuperam o legado da descolonização se pode começar em primeira instância com os aportes de Edward Said, intelectual palestino-norteamericano, que à partir da metade dos 70 no século XX (quando a América Latina as ditaduras militares arrasavam com nossas vidas e o neoliberalismo avançava em escala mundial) se propôs o desafio de se articular elementos do marxismo gramsciano (na ideia de hegemonia), o conceito de discurso de Michel Foucault e a concepção anticolonial de Frantz Fanon. Daqui derivam as críticas pós-coloniais, os estudos subalternos e culturais latino-americanos. Ressignificando o legado gramsciano, Said entende que a tarefa crítica deve partir do que um é e de se conhecer a si mesmo como um produto dos processos históricos que depositarem em *cada um uma infinidade de marcas sem deixar um inventário* (SAID, 1996, p. 30).

⁴ Faço referência aqui à análise que Carlos Fernández Pardo realiza em seu livro Fanon (1971) em plena vigência do processo político revolucionário argentino.

⁵ Para melhor compreensão desta ideia, ver o texto de De Oto, Alejandro. Notas sobre pensamiento situado y la singularidad colonial. Sobre Frantz Fanon e Aimé Césaire. **Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas**, V. 2. N. 12, 2012.

O outro caminho possível são as produções (que se iniciam em 1992 na América Latina e o Caribe) a partir da perspectiva da colonialidade. A descolonização (os representantes dessa corrente) pensariam num duplo sentido: epistêmico (descolonizar o saber) e político (descolonizar a autoridade-estado e a economia). Elxs são intelectuais do “Programa de Investigação de Modernidade/Colonialidade Latinoamericano”. Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Zulma Palermo, entre outrxs. Este coletivo de intelectuais plantea a possibilidade efetiva e real de *outras* formas de produção de conhecimento. Os aportes de Dignolo a respeito resultam no interesse em compreender com maior clareza os alcances deste programa. Para Dignolo é uma opção, não um projeto historiográfico, uma decisão epistêmica-política e ética. Dali que o denomina *opção decolonial*, em uma clara alusão a diferenciar o conceito da noção de descolonização referida à ideia de liberação nacional, portanto, a relação estreita que a expressão guarda com o conceito de colonialidade. Pois este giro epistêmico se propõe a ir mais além das reivindicações políticas e questionar a produção de conhecimento. Sua tese principal é que “a colonialidade é constitutiva da Modernidade e, portanto, não há Modernidade sem Colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 11).

O debate sobre a nomeação desse esforço coletivo de compreensão de fenômenos e angústias comuns, a colonialidade, denota sua complexidade. Os sentidos são distintos de acordo com Catherine Walsh, e tem uma intencionalidade de demarcação histórico-temporal, a própria identidade amadurecida dos estudos da colonialidade na América Latina (MIGNOLO, 2008b). A primeira questão é exatamente a possível promoção de um anglicismo, já que, na língua inglesa, no sufixo “des” recebe a versão “decolonial”.

Tal como reconhece Dignolo, o ponto de partida da opção decolonial foi o artigo de Aníbal Quijano onde o autor propõe o uso de *descolonização* num *sentido epistêmico e político*. Segundo Dignolo, este ponto de partida se diferencia das ações descolonizadoras do século XIX e XX, pois estas não questionaram “o conhecimento, as premissas epistêmicas sobre as quais se assentava a autoridade política, a organização econômica e as concepções do sujeito colonial” (*Id. Ibidem*). Quer dizer, não se trata de um problema geográfico e sim epistêmico. Pois a intenção é a reconstituição epistêmica pela descolonização do conhecimento. Dali a necessidade de se desprender do paradigma eurocêntrico: “Destruição da colonialidade do poder mundial (para) descolonizar toda pretensão teórica de totalidade” (QUIJANO, 1992 *Apud* MIGNOLO, 2008a, p. 12-16).

De acordo com o Dicionario Del Pensamiento Alternativo (volume II), os escritos argentinos optam, por

exemplo, pelo título “descolonial”, assim como os escritos no Direito e na Constituição Política do Estado Plurinacional Boliviano (CASTILHO, 2013; DE RESENDE, 2014). De fato, não se trata de que uma grafia seja mais coerente com uma verdade, antes, que assumam ou se apropriem dos sentidos estritos, em cada escolha. Atentando-se às próprias possibilidades semânticas do termo no espanhol (e igualmente na língua portuguesa), “*no pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial*” (WALSH, 2009a) Propõe-se nessa opção, assinalar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência. Com o decolonial aventam-se “lugares de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2009b).

Mignolo (2008b) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, do conceito de “descolonização” no uso que deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de “pós-colonialidade”. O pensamento decolonial, segundo ele, é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto ao que deu Kant à palavra e, nessa tradição, retomou Horkheimer através do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações, a própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-segunda guerra mundial presente na independência das colônias africanas e asiáticas, do panafricanismo ou dos movimentos de libertação política e social na América Latina.

Os pós-coloniais interpretam a Modernidade à luz da experiência colonial. Segundo esta perspectiva, a colonização nunca foi externa à metrópole conquistadora e estava profundamente inscrita nela. Do mesmo modo que o processo de luta descolonial se propôs a recuperar as origens culturais apagadas pela experiência colonizadora, entendendo que esse processo descolonizador é uma tarefa ainda pendente. Como assinala De Oto (2008), o que está em jogo esta proposta é a agenda não terminada da emancipação política, cultural e econômica das sociedades que sofreram o colonialismo. O pós-colonial significa, então, tempo depois do colonialismo. Como bem alerta Hall, não se pode pensar termos de algum retorno absoluto a um sistema puro de origens incontaminadas. As diferenças entre as culturas colonizadoras e colonizadas, portanto, seguem sendo profundas. Mas nunca operaram de uma forma puramente binária e, sem dúvida, não o fazem agora (2008, p. 584).

O pós-colonial, então, não se inscreve na lógica linear e de periodização que a Europa propôs para os subalternos e sim, na (re)narrativização que separa a história da Modernidade de seu centro às periferias globais dispersas, e gera uma interrupção crítica à história contada dentro dos parâmetros europeus. Marca o caráter

deslocado, diferente e não-universal que olham as relações de poder atravessadas por vínculos transversais e não somente colonizado-colonizador; dentro-fora; saber-poder. Sua posição é antiessencialista e, nas reflexões, se refere às consequências culturais do processo colonizador. O pós-colonial se ocupa das relações neocoloniais de dependência do mundo capitalista, da aparição das elites locais, da persistência dos efeitos colonizadores, dos processos de resistência e descolonização e, ao mesmo tempo, de como o eixo colonizador/colonizado se internaliza na sociedade que se pretende descolonizada.

O pensamento pós-colonial, ademais, integra-se por sistematizar e denunciar os efeitos dos fenômenos do colonialismo e reconhece que seu enfrentamento será estendido a gerações, das quais nos incluímos agora, e inevitavelmente se reinauguram nas internalidades de nossa própria constituição identitária. Pela proximidade analítica e o incontestado fato de vivenciar as violências do processo de dominação, legam referências de luta ao que se naturaliza como esquecido. Não há pedagogia decolonial sem o conhecimento acerca da luta decolonial.

Mignolo (2003) assinala essa constatação como um produto da geopolítica do conhecimento, a colonialidade do saber, expressa na inferioridade imputada pelos europeus/europeizados a qualquer tradição epistêmica distanciada ou que não esteja regida por seus bastiões, controle e compreensão. A sentença resgatada por Ballestrin traduz essas perspectivas de construção: “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (BALLESTRIN, 2013).

Embora essa sistematização do conceito de colonialidade seja considerada e reconhecida como inauguradora de novas produções científicas, ela não é a primeira a descrevê-la. Nos ateremos aos méritos (e a visibilidade privilegiada, considerando o acesso e consulta aberta que dispomos) dessa organização, sem ignorar que, por exemplo, Pablo González Casanovas, em 1969, designou de “colonialismo interno” o fenômeno de internalidade, entranhamento e constituição identitária latinoamericana (RIVERA CUSICANQUI, 2010).

Um sentir que se converte nos complexos comportamentos sociais que dão, simultaneamente, de um lado, a proximidade de uma mitologia fundadora, cosmogônica e explicativa de mundo notadamente eurocentrada e, de outro, o distanciamento de pertencer a categorias que permanecerão numa contínua meta que não pôde nem será alcançada. As raças criadas pela Modernidade se mantêm legitimadoras dos lugares que devem ser buscados, mas não permitirão uma revolução sistêmica, porque os narradores também creem nas narrativas e ferramenta de ontogênese de sua superioridade.

A colonialidade age nas vítimas e algozes, confundindo-as sem, entretanto, permitir a emergência de qualquer paradigma que fuja à conveniência de moralidades mantenedoras dos poderes, saberes e seres: reinventa-se cristianizada, escolarizada, patriarcalizada sem abdicar da fé no universalismo/proselitismo inerente. Ao dispor um diálogo entre a colonialidade e o colonialismo interno, não ignoramos a crítica com autoridade feita por Silvia Rivera Cusicanqui (RIVERA CUSICANQUI, 2010) a Quijano, Mignolo e Walsh. São legítimas as suas considerações, especialmente pela constatação que não há diálogos suficientes (ou interesse em fazê-los) com intelectuais indígenas. Utilizaremos, atentos à indicação, uma aproximação entre os conceitos, esperando que a conciliação propicie sensibilidades e ações reparatórias. Ao menos na cobrança social da importância de tensionamento que o lugar de fala destes argumentos pleiteiam legitimar.

Optar por um ou outro não afasta um consenso: tratam de estratégias acerca do direito de escolher caminhos comprometidos com outras lógicas de conhecer, ser, sentir e fazer, para tornar válidas outras possibilidades de existir e viver. Enfrentam as monoculturas do saber, alimentando os vínculos comunitários e respectivas identidades que a Modernidade busca homogeneizar e invisibilizar. Não possuem fórmula, mas um senso dialógico local como referência, devidamente assentado em éticas de convivências respeitadas entre os demais grupos culturais e suas relações com o mundo, que estimulem eventuais rearranjos horizontais (ou permanecer), não impostos, e colaborativos.

À provocação de descrever os próprios desdobramentos práticos desse processo pedagógico de auto-conhecimento e compartilhamento, os autores dos artigos que compõe esse livro usaram suas melhores tintas, as mais profundas, que se mesclam com histórias obliteradas e, ainda assim, revivificadas em seus saberes e fazeres. Todas tratam do processo de **de(s)colonizar, seja no aprender, em comunidade ou nas corpas**. Contam com as conversas dos complexos sentidos interpretados por Ciro Gonçalves em artes visuais. A sociologia das imagens, descrita na obra de Rivera Cusicanqui, e a força compreensiva de seu olhar e talento podem provocar, além de sensações diferentes, ainda mais profundas que a leitura dos textos. As fotografias também traduzem parte da dinâmica que qualquer registro estático esquece ou omite conscientemente.

Focaram-se na compreensão **do aprender** em suas complexidades e possibilidades. Mesmo envolto no sistema formal e historicamente enrijecido da educação escolar, compartilham significados profundamente insurgentes, que nos reconectam a outras lógicas de compreensão do mundo. Este diálogo ecológico de saberes lhes

confere liberdade, porque transitam a partir de sua própria casa, linguagem, memórias, escolhas e, simultaneamente, permite reconhecer como a opressão se retroalimenta ao aparentar única verdade.

Inés Fernández Mouján, apresenta “Diálogo entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais”, com as provocações que foram a gênese deste projeto, produto do III Congresso Pós-Colonial, realizado em dezembro de 2016 em Buenos Aires. Emergiram contribuições dos participantes que permitiram refletir sobre as críticas às formas hegemônicas de produção do conhecimento e recuperar algumas categorias para “delimitar os escopos epistemológicos da(s) pedagogia(s) decolonia(i)s”. Uma construção coletiva e amadurecida amálgama das angústias que brotam do que se descreve teoricamente e o que se vive, em absoluto.

Elson Santos Silva Carvalho, Dernival Venâncio Ramos Júnior, Lizia de Oliveira Carvalho, Gilmar Gomes do Nascimento e Rodrigo Gouvêa Rodrigues apresentam uma pedagogia da terra ressignificada (especialmente atentos às armadilhas do desenvolvimento sustentável), focada em buscar envolvimento locais como estratégias decoloniais. Compartilham as etapas do protótipo de um sistema de aprendizagem aplicado na Amazônia Legal, o NUVEM (Núcleo de Vivências Ecopedagógicas, coletivo de educadores amazônicos que reflete e cria pontes de ação decolonial – apoiado pelo Ministério da Educação e financiador deste livro), para buscar ecovivências geradoras: comportamentos, saberes e fazeres que orientarão os consensos e investigações mesmo no contexto da educação formal. Buscam o exequível a qualquer educadora e educador e comunidade escolar nos cenários em que a opressão é constituinte, ou ‘Outro Ecopedagogia, decolonial e realista: revisitações para práticas possíveis’.

Ciro Gonçalves interpreta com cores, movimento e genialidade o dançar-ensinar-aprender de Dona Felisberta Pereira, a dona Feliz, em “Pedagoquitaia”, uma demonstração de como as performances culturais como a dança da Formiga Jiquitaia nas celebrações da Sússia (dança típica das populações remanescentes de comunidades quilombolas/negras rurais no Tocantins, Brasil) são, efetivamente, estratégias pedagógicas decolonizantes e basilares às identidades culturais latino-americanas. Generosamente Ciró espalha pela obra suas versões, que mais complementam o exercício de sentipensar que buscam explicar os artigos. Encerra o livro ainda com uma história em quadrinhos que assume a metáfora decolonial: viver uma construção, uma roupa que não nos cabe, e ter que resistir às investidas dos lobos e o conflito de enxergar e fazer parte de tudo. É o “homini lúpus”.

As vivências pedagógicas decoloniais também são apresentadas como factíveis no contexto da formação de educadores e da Amazônia brasileira, no relato vivo de Sariza Oliveira Caetano Venâncio e Rosária Helena

Ruiz Nakashima em “Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível”. A descrição da beleza da emergência das identidades e africanidades que a colonialidade busca invisibilizar demonstra, pela ação pedagógica, caminhos que inspiram porque serão multiplicados nas comunidades tocadas pelos professores.

Ainda, na disposição afetiva e co-inspiradora de recorrer à educação popular, feita **em comunidade**, que na América Latina se desnudou de paredes e fôrmas para atuar como espaço de resistência e re-existência onde estavam os pobres e silenciados pela Modernidade. Resistem historicamente ainda mais fortalecidos, com expectativas muito aproximadas e recentes das violências justificadas em nome do direito do outro de consumir predatoriamente, atropelando e deslegitimando seu próprio existir, o contato com a terra, águas, o espiritual e os semelhantes.

João Colares da Mota Neto desenha como a influência e legado de Paulo Freire e Orlando Fals Borda convergem com o que se descreve como decolonialidade. Revisitar e reaplicar os princípios de integração e respeito com as comunidades reiteram a força que insistir possui. O artigo, que deriva de uma larga pesquisa, construção teórica e vivências trata das “Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa na constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina.

O exercício de feitura, da profundidade explícita no contar, na narração cheia de pessoalidades e, por isso mesmo, mais ampla que a maioria dos formatos impessoais, é o âmago de “O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais”. Ao considerar as memórias e práticas como condutoras de estratégias de aproximação identitária, Mario Rodriguez incita um processo próprio de reconhecimento e uma imersão que concede e legitima proximidades.

Anahí Guelman e Mercedes Palumbo, em seu texto “Pedagogia e trabalho na economia popular: vislumbres de uma pedagogia descolonizadora”, fazem uma análise meticulosa de uma experiência para contribuir para a construção da categoria de pedagogias descolonizadoras. Começam a partir do diálogo que estabelecem como acadêmicas com os militantes do Interbarrial de Esteban Echeverría (Movimento Campesino Indígena Nacional de Buenos Aires).

Iris Liscovsky, a partir de seu contexto de produção, seu lugar como sujeito e sua práxis como educadora popular ambiental analisa a polissemia do conceito de ambiente a partir de uma abordagem política e descolonizante do saber, que se propõe a disputar os lugares designados e contribuir para a formação de sujeitos políticos. De uma premissa central, a tomada da palavra como um ato político.

Provocaram ainda a cirúrgica ação de perceber como os corpos reagem, especialmente **as corpos**, a mulher e a opressão que lhe transpassam em distintas e convergentes formas de opressão. Pensar em corpos é estratégico para reforçar a urgência em descolonizar a banalidade das dores que lhes são imputadas e as emergências fortalecidas de suas reações. Esse mergulho nos mecanismos e aparelhos sistêmicos, plantados internamente e vendidos como estaticamente biológicos, ressurgem dinamizados, dançantes, revolucionários e abertos a possibilidades de percepção, construção e interação com outros corpos e corpos.

Darlene dos Santos Cavalcante, pedagoga indígena da comunidade Mayoruna do estado do Amazonas narra sua trajetória de emancipação da graduação ao ativismo na rádio Xibé e funde olhares com Guilherme Gitahy de Figueiredo em “desentocando: uma práxis feminina de decolonização”.

Rebeca Belloso historiciza os momentos fundacionais da primeira escola formadora de professoras e professores da Patagônia argentina, a Escuela Normal Popular de Viedma (1917 1969), numa perspectiva de descolonizar e despatriarcalizar sua história. Através da análise de sua história, demonstra-nos que este ato fundacional não é neutro em relação à raça, gênero e classe: aproxima e propicia refletir sobre as intencionalidades deste processo, que se replica em toda a América Latina.

Mariana Alvarado nos convida a atravessar pedagogia(s) desobediente(s). Sua escrita é em si um processo criativo, um registro disruptivo no qual ela entrelaça a questão sobre o corpo perdido e o lugar onde as corpos foram perdidos. Trata-se de um convite ao trânsito em uma pedagogia desobediente que des-faça as instituições modernas ocidentais, (de)genere a potência erótica da produção de conhecimentos e erosione as práticas com intervenções descoloniais.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.

CASTILHO, N. M. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Porto Alegre, 2013.

CERUTTI GULDBERG, Horacio. **Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano**. Bogotá: Desde Abajo, 2011.

DE OTO, A. Historia de la teoría: crítica poscolonial y después. **Pasado por venir. Revista de Historia**, v. 3, n. 3, p. 85–106, 2008.

DE RESENDE, A. C. Z. **DIREITOS E AUTONOMIA INDÍGENA NO BRASIL (1960 – 2010)**: uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. Miradas descoloniales en educación. **Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas**, V. 3, N. 6, 2014.

FERNÁNDEZ PARDO, Carlos. **Frantz Fanon**. Buenos Aires: Galerna, 1971.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Frantz Fanon's reception in Brazil. **Lusotopie**, V. 16, N. 2, 2009, pp. 157-172.

_____. (2003). **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora34, 2003.

GRÜNER, Eduardo. **La oscuridad y las luces**: capitalismo, cultura y revolución. Buenos Aires: Edhasa, 2010.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Introdução. In CHUKWUDI, Eze; PAGET, Henry; CASTRO GÓMEZ, Santiago. **El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial**. Buenos Aires: El Signo, 2008a.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, n. 34, p. 287–324, 2008b.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAID, Edward. **Representaciones del intelectual**. Buenos Aires: Paidós, 1996.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009b. p. 12–42.



***DE(S)COLONIZAR
O APRENDER 1.***

DIÁLOGOS ENTRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESCOLONIAIS

Em dezembro de 2016, nós compartilhamos com colegas e amigos da América Latina e Caribe, um Seminário Temático no qual dialogamos sobre as pedagogias descoloniais¹⁻². Foi um encontro - e uma celebração - entre amigxs, colegxs, companheiros e companheiras de diversos campos disciplinares que olham criticamente as teorias e práticas educacionais e produzem conhecimento a partir de *Nuestramérica*. Em tempos de neoliberalismo globalizante, de forte alienação e mal-estar na cultura, festejei o fato de estarmos juntos transbordando energia, afeto e compromisso político com um objetivo primordial: desafiar a lógica da desigualdade epistêmica e, assim, interromper os discursos e práticas hegemônicos no campo da educação.

¹ O presente trabalho recorre a algumas reflexões planteadas na Mesa Diálogos Sur-sur: pedagogías descoloniales, no III Congreso Poscolonial y IV Jornadas de feminismo poscolonial realizado em Buenos Aires durante os dias 12, 13, 14 e 15 de dezembro de 2016.

² Pedagogia decolonial, pedagogia descolonizadora: diferentes denominações para significar práticas teórico-críticas periféricas no campo da educação.



Inés Fernández Mouján

Durante a sessão que coordenei e escutei, eu identifiquei conceitos relevantes para discutir os termos de uma pedagogia descolonial, de modo que parte dos problemas que me proponho analisar, emergiram das contribuições dos participantes do congresso; outros são o resultados de minhas reflexões que se encaminham no sentido de definir um quadro conceitual (reconhecendo a sua provisoriedade) que dê sustentação “crítica e periférica” para as teorias e as práticas pedagógicas a partir das margens que desafiam as lógicas e os saberes eurocêntricos presentes no campo da educação.

Primeiro eu gostaria de retomar as ideias que propusemos aos participantes do referido diálogo:

Nuestra intención es reflexionar sobre intervenciones que constituyen el campo de las pedagogías descoloniales del Sur-sur: reflexiones teóricas, feminismos en el sur global, el arte y los cuerpos en la educación, prácticas políticas y educación popular. Consideramos que dialogar sobre estas nos permite ahondar en un campo fértil de legados y tradiciones que desde los bordes critican, intervienen e interrumpen discursos y prácticas hegemónicas. Narrativizar los sentidos de unas pedagogía descoloniales para ahondar en los significados de prácticas teórica-críticas que llevan las marcas de las identidades latinoamericanas. Pues consideramos que visibilizar, conocer y problematizar las pedagogías descoloniales abre caminos teóricos y prácticos que habilitan y refuerzan acciones de resistencia a la “colonialidad del poder³” en el presente de la educación del sur (Mesa diálogos sur-sur: pedagogías descoloniales, 2016).

Em relação ao convite, todas e todos (participantes do Simpósio) tomamos como ponto de partida o questionamento da produção eurocentrada de conhecimento e as suas ressonâncias em nossas práticas como pesquisadores e docentes. A partir das contribuições dxs participantes no Simpósio decidi refletir sobre as críticas às formas hegemônicas de produção de conhecimento e à dominação (em seu formato educacional) para, em

³ Termo cunhado por Aníbal Quijano para denotar a persistência em escala societal de um padrão de poder racial posterior ao momento da colonização. Colonialidade como a outra cara da Modernidade.

seguida, recuperar algumas categorias levantadas para delimitar os alcances epistemológicos da(s) pedagogia(s) decolonial (is). O objetivo era suspeitar dos saberes e práticas hegemônicos a fim de contribuir com os debates que temos realizado em Nuestramérica a partir de diversos grupos de investigação e militância.

As duas premissas que orientam esse desdobramento são

a) descolonização é um projeto político e epistêmico que continua vigente;

b) os sistemas educacionais latinoamericanos e caribenhos estão marcados pela colonialidade do poder e do saber;

c) A colonização - e o conseqüente empobrecimento das populações racializadas, as invasões imperiais de territórios desprotegidos e mergulhados em desastres humanitários, a violência sistemática contra crianças e mulheres - permanece como o principal problema dos povos. O *continuum* colonialismo/capitalismo global que nega, de modo sistemático, os seus conflitos internos (GRÜNER, 2016) e toma um conjunto de decisões econômicas, financeiras e políticas cujas conseqüências negativas acabam por cair sobre outros seres humanos que são a maioria (FERNÁNDEZ, 2015).

d) Os sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos estabelecidos a partir de em um “continuum de colonialidade do poder e do saber” estabelecem profundas separações entre os saberes acadêmicos, científicos e filosóficos e os saberes do cotidiano. Essa forma de organização invisibilizam e marginalizam os sistemas de conhecimento reproduzindo matriz eurocêntrica, inferiorizando os saberes dos povos da periferia e estabelecendo uma escola hierárquica e racial entre os grupos humanos a partir de um padrão de poder que tem como prioridade sustentar a acumulação do capital em larga escala (QUIJANO, 2000). No entanto, a partir da periferia, são produzidos conhecimentos críticos e resistentes que transformam o que está dado no campo educacional.

Após aqueles dias, os textos apresentados continuam interpelando-me, as perguntas insistem e (re)memoram os dizeres dxs companheirxs que participaram da conversa:

“Podemos olhar nossas práticas docentes acadêmicas com sentido crítico para traçar (e manter) uma política de tradução e transformação curricular universitária em perspectiva crítica latino-americana?”

“Por que não observar as rachaduras de uma instituição (e delas nos ocuparmos) que expressa completamente uma estrutura colonial e articula as formas de colonialidade do poder e do saber?”

É possível encontrar um caminho crítico para insistir na proposta de revelar a ligação entre conhecimento, poder e subjetividade?

“Por que não continuar com as perguntas incisivas, aquelas que suspeitam das formas de racionalidade instrumental, e incluir em nossas práticas docentes o pensamento latino-americano a partir de uma perspectiva que assuma a crítica periférica e 'contra-moderna'?”

Diziam-me e nos diziam, “um horizonte possível poderia ser um debate historicamente localizado sobre o sentido (ou não-sentido ou novos sentidos)” dos modos de produção de conhecimento, para mostrar as lacunas no quadro epistemológico que sustenta as respostas filosóficas, sociológicas, antropológico e educacionais da modernidade. Problemas que se apresentam ao pensamento crítico latino-americano que se constituiu atravessado por uma tensão entre a busca de suas especificidades e os olhares externos/coloniais e hegemônicas que decidem o que deve e o que não deve ser produzido. “O mundo acadêmico, enquanto instituição moderna, procura reproduzir um modelo de modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto civilizador e iluminista quanto em suas propostas epistêmicas”.

A construção moderna do conhecimento se assentou em pares dicotômicos: homem-mulher, branco-negro, ciência-opinião, heterossexualidade-homossexualidade. Esse gesto classista e racista silencia, invisibiliza

os povos originários, as lésbicas, os gays, as travestis, os pobres e “tantos outrxs que estão por vir.” Esboçamos alguns dos caminhos possíveis, como por exemplo, encontrar os sentidos desta produção crítica perguntando pelas histórias (em letra minúscula) que podem ser narradas pela des-aprendizagem e des-alienação de nossas consciências. De maneira a colocar em xeque a “monoglossia do conhecimento”, o logocentrismo acentuado e a vocação por aquilo que é irrelevante que parece acompanhar as práticas universitárias.

Por que não ensaiar exercícios de memórias, vozes subalternas, histórias orais, maneiras outras que organizem nossas intervenções, investigações e produções críticas? Muitas histórias, mas não a partir de uma visão unilateral. Olhares críticos que lutam e ressam, povos que vivem e sobrevivem ao mesmo tempo que enfrentam as dificuldades e obstáculos que se colocam social e economicamente na vida cotidiana de maneira tão injusta. “Territórios do povo, marcados por luta e resistência”. “Memórias que possuem um olhar crítico a respeito de seus territórios”. Pensamento indígena-latino-americano, territorialidade, memória e cosmovisão das comunidades diásporas de Catamarca. “Enquanto pessoas colonizadas, todos somos índios.” “Descolonizar-se é deixar de ser índio e voltar a ser gente,” nos propunham.

Nesse ponto, então, decidimos “discutir como os currículos relacionam-se com as cosmologias e relações com o sagrado que atravessam seus cotidianos”. Somou-se a esses intercâmbios, respostas críticas a problemática ambiental a partir de reflexões sobre a relação dos povos com a natureza a partir do enfoque da corrente da educação popular ambiental. E por que não manter uma pedagogia criada e desenvolvida por mulheres tecelãs? Uma invenção para criar uma maneira singular de manter a tradição das “tecelãs de Minas Gerais,” entre uma pedagogia que amarra a arte popular e as marcas raciais. Ou adentrarmos na experiência das “Promotoras Legais Populares de São Paulo (PLPs)” que através da educação popular para os direitos humanos, privilegiam, “moças, rapazes, mulheres e homens que acreditaram nas possibilidades de transformação desta sociedade e que, se articularam, se organizaram e cobraram do poder público o que lhes é de direito. Essa população tem voz, e se faz ser ouvida”.

Entendendo que o popular traz implícito a ideia de classe social e está estreitamente ligada a questões “raciais, diferenças sexuais, de gênero e do que foi hegemonicamente estabelecido como normalidade”, ampliamos o debate sobre o significado da educação popular. Propomos, então, a “descolonização do currículo”. Ao mesmo tempo nos questionávamos sobre a ausências de mulheres negras nos espaços de poder dentro da universidade, da literatura, da política, da arte e outros es-

paços que obstaculizam sua presença e colocam-nas na base da hierarquia racial. Será que a vida política do nosso continente está acompanhada por democracia racial “versão culturalista do embranquecimento”⁴ (GUIMARÃES, 2012, p. 55) social higienizada? Ou a invisibilização dos corpos das mulheres negras se articula ao epistemicídio causado pela colonialidade do poder e do saber.

De um ponto de vista feminista que não se pretenda um *deve ser*, nem uma instância decisória de modelos a seguir e sim dadora de vida a “corpo perdido”, um “corpo esquecido” na lógica de que o corpo produz o lugar onde se perde. Qual o lugar onde se perdem as *corpas*? E... onde estão os “recém- chegados”? Ocidental y majoritariamente cristã (católica e protestante), a educação das crianças se converteu em uma estratégia chave para manter a ordem social capitalista confiada, em primeiro lugar, à mãe e à professora de jardim de infância, em segundo lugar. Sujeito-educador que busca entender como são possíveis outras construções sociais para discutir outras possibilidades de culturas infantis para a infância negra que coloque em discussão o racismo e suas intersecções com as relações de gênero e de classe. “Estamos falando de um sistema coerentemente previsível e programático, transmissível e hierárquico, de uma educação que tem a moral como sua medida avaliativa”.

Eu pretendi, neste breve itinerário, destacar as ideias que nossas e nossos convidados trouxeram para o Simpósio Temático e a partir daí mostrar alguns dos problemas que limitam um posicionamento crítico que surge da necessidade de se produzir uma teoria crítica que assuma-se como advinda das margens, suspeitando do projeto moderno, de suas falhas e da falsa totalidade do progresso linear cuja face escondida é o racismo. Um conhecimento crítico (ainda que provisório) assuma-se transformador na esteira da descolonização e que coloque o povo como principal ator como sujeito político que produz, pensa, age, vive, sente e resiste ante imposições e desigualdades.

Para aprofundar estas afirmações eu vou me referir à ideia de produção de um conhecimento crítico a partir das lúcidas e pertinentes colocações de Eduardo Grüner referidas a duas ideias: teoria crítica periférica y contra-modernidad; depois disso, eu realizo algumas reflexões sobre o termo descolonizar e o termo popular para então demarcar a relevância de uma(s) pedagogia(s) descolonial/crítica-periférica.

⁴ “definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia (...) Embranquecimento e democracia racial transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racialista” (GUIMARÃES, 2012, p. 55-56)



A teoria crítica, para Grüner (2016), é um conceito inequivocamente europeu. Contudo, isso não significa que não possa existir uma(s) teorias(s) críticas(s) latino-americanas, periféricas, que apontem a uma crítica teórica do trabalho e das lógicas da colonialidade do poder e do saber no nosso continente. O autor (se) reconhece na tradição crítica europeia ao mesmo tempo que coloca a possibilidade de um teoria crítica latino-americana a partir de um pertencimento territorial, simbólico, cultural, filosófico e geopolítico: *“Ellas emanaron de una suerte de encrucijada indecible, problemática, contradictoria, conflictiva, probablemente irresoluble, entre un adentro y un afuera”* (Grüner, 2016, p. 21).

No que diz respeito à fecunda ideia de “Contra-modernidade”, Grüner nos remete à ideia *“una contrariedad de la propia Modernidad cuya crítica radical supone, precisamente, colocarse en el lugar de esa fractura interna, señalándola como aquello que la Modernidad quisiera olvidar o pasar por alto”* (Grüner, 2016, p. 22). Detenhamo-nos por um momento na ideia de falha que ele nos apresenta, falha como erro, equívoco, fracasso, falência inevitável e também fratura, fendas e desajuste. A falha, afirma o autor, dá à cultura uma estatuto trágico-conflitivo e dilemático que não tem solução dentro do espaço cultura no qual foi proposto.

Na ideia de “Contra-Modernidade”, então, é possível ler a *“tragedia de una cultura y una época que no han podido ni podrá resolver sus conflictos internos”* porque *“los niega”*. A Modernidade é o *“continuum colonialismo/capitalismo mundializado”* (2016, p. 23). Seguindo este caminho, para Grüner, a teoria crítica periférica e contra-moderna é crítica quando ela se encaminha, sem concessões, a *“desnudar esa falla, al interior de una cultura”* não apenas para assinalá-la mas para fazer dela,

(...) el eje central hermenéutico y analítico para interrogar críticamente a la cultura (...) Al mismo tiempo que, asumir el hecho de que una interpretación crítica y activa es ya una cierta transformación de lo real, en la medida en que altera radicalmente la relación del sujeto con la cultura y viceversa (p. 25).

Ademais, o autor nos adverte que a crítica se torna mais eficaz quando produzimos um olhar oblíquo, barroco, situado fora da perspectiva linear do tempo e da história. Teoria crítica periférica, “*producto del mestizaje y la hibridación cultural del colonialismo en America*” (p. 26).

Descolonizar é outro dos problemas que nos interessa destacar nestes intercâmbios. O problema da descolonização (como falo em outro de meus textos, 2015) é que em termos político e epistêmicos ele forma parte de nossa memória e nossas biografias políticas ao mesmo tempo tem ido além delas. Ele é um processo extremamente longo e complexo de crítica à colonialidade que tem seu núcleo de sentido situado na constituição de novos sujeitos históricos, políticos e sociais. Nesse sentido, a ideia de descolonização como ato de invenção histórica ajuda a compreender a natureza dessa luta e as urdiduras sociais, políticas e culturais que se abrem a partir dela.

Descolonizar possui o caráter de uma ação destinada a subverter cada canto das práticas sociais e, conseqüentemente, da produção conhecimento, pois os conceitos modernos encontraram-se com práticas preexistentes através dos quais foram traduzidos e configurados de modo diferente; as chamadas ideias universais produzidas pelos pensadores europeus tem sido influências importantes, mas não são nem universais e nem puras, porque em sua enunciação – na própria linguagem – apresentaram-se

elementos de historias pre-existentes, singulares, locales y únicas que a su vez pertenecieron a múltiples pasados de la Europa; los universales son signos de inestabilidad y se organizan/ producen a partir de la suma de historias particulares no siempre transparentes (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2015).

O termo *descolonização* significa mais que “los procesos clásicos de concientización, supone una politización” (DE OTO, 2009). É a irrupção do novo que coloca em cheque a identidade, o conhecimento, a história e a cultura que nos foram impostas. A operação descolonizadora que se coloca a real e material possibilidade de estabelecer uma outra racionalidade e transformar a resistência cultural em luta política. O passado, a colonização, não são mais uma costelação de valores que se identificam com a verdade (FANON, 1961).

Há que se colocar nosso olhar sobre a história colonial que se pretende produtora de um único modo de ser no mundo. Há que se restituir o sentido do corpo e a partir do sentido fanoniano “*declarar abolida la escisión co-*

lonialista entre lo racional y lo sensible” (FERNÁNDEZ PARDO, 1971, p. 41). Assim, a descolonização é um problema político que envolve não só a luta de classes, envolve também a assunção da racialização que atravessa todos as relações, pois o mito do colonizado impregna o discurso do colonizador, mas também o discurso do colonizado (MEMMI, 1969).

Na educação do mundo periférico, foi Paulo Freire aquele que assume o relato descolonizador de Frantz Fanon. A partir das categorias políticos-filosóficas que oferece o pensador martinicano, Freire refuta os pressupostos epistemológicos da produção do saber que atravessam a produção de conhecimento dentro dos cânones e paradigmas estabelecidos pela ciência ocidental, saberes que negam toda possibilidade de formas de *outro* pensamento. Ele propõe aos educadores e aos educandos uma atitude crítica frente à coloniedade do saber e do poder. Para Freire, o conhecer é transformar, é um ato de re-invenção e exige um compromisso daquele que ensina e daquele que aprende porque o que ele propõe é criar novos conhecimentos a partir da relação com os outros. Ser sujeitos políticos “hacedores de su propia historia” (FREIRE, 1973).

O conhecimento não é algo acabado, terminado e oferecido pelo educador, por isso se faz necessário pensar novas formas de educar a partir de uma perspectiva na qual educador e educando aprofundem a noção de que o fundamental é “*sentirse sujetos de la historia*” (FREIRE, 1973). Fazer a história de forma coletiva é uma forma de transformar a realidade injusta em que vivem. Como consequência, o ato descolonizador e liberador (ou a eliminação da colonialidade) é um ato crítico que torna possível e dá sentido à construção do conhecimento de modo geohistoricamente situado. Essa pedagogia crítica periférica e descolonizadora propõe-se ao mesmo tempo como um ato cognitivo e uma práxis ético-política transformadora de conhecimentos e realidades.



Desde os inícios do mundo capitalista existe uma luta mais ou menos contínua em torno da cultura e da educação do povo trabalhador (as classes operárias e os pobres). Os conflitos motivados pela imposição de uma única cultura se manifestaram ao longo de toda esta história. Desde o início do capitalismo, as classes hegemônicas (representadas pelo capital) tiveram um particular interesse na cultura e na educação das classes populares, não em termos de reconhecimento, mas no sentido de assimilar suas tradições e estilos de vida em um modo

único de existência, e para tal o capital requereu a instituição educativa para a (re)educação, a instrução e o disciplinamento dos grupos populares.

Como bem assinala Stuart Hall, a tradição foi o grande obstáculo a essa operação, pois é nela que se encontra o principal foco de resistência e portanto algo que sistematicamente se faz evidente são a luta-resistência e a apropriação-expropiação, processos que se mostram em movimento permanente de “*destrucción-desplazamiento*” de determinados modos de vida das classes populares (HALL, 2013). No popular não existem apenas questões ligadas aos processos de resistência às imposições dos grupos hegemônicos, existem, do mesmo modo, transformações no interior das tradições, o que provoca um duplo movimento de contenção e resistência.

Deste ponto de vista, o popular – o povo – não existe *por si*, não é algo em si mesmo, é, melhor dizendo, o efeito de uma construção em permanente transformação: “nós” somos o povo quando bloqueamos o espaço público requerendo e reivindicando nossos direitos desconsiderados, interrompendo o ritmo corriqueiro do cotidiano para festejar nossas tradições. Ao mesmo tempo, somos o povo quando nos movemos fora da assimilação ao poder político e ao poder. Se seguirmos esse caminho, acaba sendo necessário compreender que não há cultura popular que está fora do campo de força das relações de poder cultural e de dominação. O popular é um campo de batalha no qual há posições estratégicas que se conquistam e se perdem, mas onde nunca “*nunca se obtienen victorias definitivas*” (HALL, 2013).

Pode-se afirmar, então, que os elementos heterogêneos de tensão e transformação definem o povo como um sujeito político participante do jogo de forças e relações de poder, sujeito político que interrompe o estabelecido e o imposto, aquilo que o poder naturalizou: civilização ou barbárie.



O problema é como nós **representamos** o popular, pois ele e suas identidade são construídas no discurso e não fora dele. Sujeitos, subjetividades, o múltiplo, o plural, o global, denominações diferentes que articulam a experiência do espaço e do tempo constantemente fazendo referência à identidade a partir da questão “Quem somos nós?” Como pergunta permanente, não procurar as essências, mas para manter a validade das várias opções, reconhecendo que eles são um espaço de conflitos e de luta pela hegemonia, um encontro entre diferenças

e a assunção do lugar que elas nos levam: conflitos, diálogo, desacordo, saberes, conhecimentos, imposições, dominação, hibridização e *mixtura*.

O povo se constitui a si mesmo como oposição e em tensão à gestão neoliberal do poder através de suas organizações populares: os movimentos de mulheres (tecelãs, negras, indígenas), trabalhadorxs, travestis e desempregados.

IV

Nós discutimos o alcance de uma pedagogia descolonial com a intenção de propor um marco epistemológico que recupere histórias e legados anticoloniais em termos políticos e em suas diversas expressões, intelectuais e militantes, que incluem como ponto de partida inevitável a alteridade historicamente negada e assumam a urgência política de seus contextos para combater a desigualdade política, cultural, econômica e epistêmica.

A partir deste enfoque teórico-metodológico, é central que nós, como intelectuais e professores universitários, assumamos a invenção das ideias para intervir no mundo, combater desigualdades e cravar os conceitos nas práticas sociais. As investigações e intervenções não podem ser apenas coleta de dados, elas devem ser transformadoras do conhecimento, das ações políticas, sociais e culturais. Os temas que tratamos devem ter estreita vinculação com o contexto sócio-histórico local e global, reconhecendo que como práticas teórico-críticas estão sujeitas a imprecisões e, portanto, são parciais ou totalmente refutáveis.

Como exercício, destaco quais, nos dias atuais, me parecem poder ser consideradas categorias que conformam o marco epistemológico de uma(s) pedagogia(s) descolonizadora(s). Em primeiro lugar, opto por defini-las no âmbito de uma teoria crítica periférica⁵ que, como prática teórico-crítica, esteja conectada a um fazer. Isso para que as ideias se tornem efetivas através da conexão de forças que a elas outorgam, primeiro, por sua localização em práticas sociais cravadas em uma realidade local, particular e histórica, e, depois, pela crítica ao colonialismo do poder e do saber.

⁵ Dentro deste enfoque que denominamos teorias críticas periféricas se podem incluir as tradições dos pensadores anticoloniais, o pensamento latino-americano crítico, os estudos poscoloniais, decoloniais, culturais e subalternos.

As dimensões ético-políticas e culturais implícitas nas noções de descolonização, liberação, o popular-povo, sujeito político, colonialidade (do poder, saber e ser), igualdade como lugar de partida, diferença e poder, práxis, subalternidade, corpos, interculturalidade, diálogo, educação popular, intervenção, resistência, pedagogias desobedientes, corpo-território-natureza.

Eu proponho, como estratégia de intervenção teórico-metodológica, as práticas do filosofar e interpretar, ações que nos permitam examinar nossa própria situação histórica e a realidade contemporânea, fomentar a criatividade para a análise, a compreensão e a descoberta de respostas para ser capazes de produzir pensamento próprio. Como Grüner nos propõe, discutir urgentemente a necessidade de uma teoria crítica periférica que interroge “*los conflictos irresolubles de la Modernidad*” para trazer à tona, mediante uma hermenêutica ativa, toda pretensão de Totalidade. Seu método é uma dialética negativa: “*una teoria situada pero no territorializada*”, “*anti-eurocéntrica*”, aberta às complexidades e contradições que a realidade comporta (GRÜNER, 2016, pp 57-59).

É preciso somar as contribuições da pesquisa-ação participativa (Fals Borda), a etnografia educativa, (Rockwell), as epistemologias do Sul (Santos), a história de vida (Florestan Fernandes); a filosofia da libertação (Dussel) e os aportes de Anibal Quijano, Darcy Ribeiro, Leopoldo Zea, entre outros. São enfoques que criticam as formas dominantes de pesquisa e ação.

V

Esboço, dentro da opção metodológica assumida, alguns dos princípios que considero necessários: a destotalização do conhecimento; a igualdade como ponto de partida; todos tomarmos a palavra (vozes de mulheres, homens, jovens, crianças, investigadorxs). Os dizeres-fazeres individuais e coletivos cobram um lugar de relevância e ressignificam os pressupostos teóricos do/a investigador/a já que a tarefa é de co-implicância. O contexto social e institucional no qual se realiza a pesquisa sempre enquadra as reflexões sobre o processo, pois as condições de trabalho e de vida impõe restrições e abrem perspectivas para produzir conhecimento junto com outros. Não existem verdades definitivas, a busca de verdade definitiva ou de resultados imutáveis não é uma meta.

Investigar, analisar, compartilhar e comunicar são os elementos que se co-implicam porque produzir conhecimento coletivamente significa combater a desigualdade epistêmica, transformar a realidade e realizar um aporte ao campo do conhecimento e ao grupo social com quem se trabalha.

Lutamos por uma teoria crítica periférica, pela transdisciplinaridade do conhecimento, pela transgressão dos pares binários que marcam nossa forma de conhecer e produzir conhecimento nas instituições educativas: natureza/cultura, mente/corpo, sujeito/objeto, matéria/espírito, razão/sentimento, unidade/diversidade, civilização/barbárie.

Tudo isso para se estabelecer diálogos e práticas que se articulem-se com saberes que foram excluídos da *episteme* eurocêntrica (considerados como *doxa*: mitos, lendas, folclore, superficiais, pré-científicos). Para “indisciplinar” as fronteiras das ciências sociais e humanas e apostar no reconhecimento de formas de conhecimento locais, produzidos a partir da diferença colonial, e os entrecruzamentos que possam ocorrer entre eles e os conhecimentos disciplinares. Suspeitar do legado moderno que divide e distancia o sujeito e o objeto do conhecimento.

Descolonizar práticas e epistemologias requer um diálogo de saberes, como experiências de conhecimento, de reconhecimento, de democracia, de trabalho e comunicação para, a partir dali, produzir e sustentar uma prática teórico-crítica que interrogue a realidade como campo de possibilidades, que atenda as alternativas frente ao que é criticável e que, em um sentido ético-político, produza indignação. (Castro-Gómez, 2007, 2015,).

Propomos uma(s) pedagogia(s) que promova(m) estratégias de intervenção criativas e inventivas. Intervenções políticas que possam, nos espaços cotidianos de fazer educativo, dar lugar à imaginação, aos sentimentos, à história singular e plural ao mesmo tempo que dá espaço ao pensamento, à criação e à reflexão. Uma(s) pedagogia(s) como ruptura e novidade, eleição e decisão política, que entenda que o poder-saber não é algo conquistado ou a conquistar e sim algo que se exerce, para que certas ações efetivas estruturam o campo de outras ações possíveis, que algo diferente ocorra, que se reorganize o existente de uma maneira diferente.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSGOQUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: PIEB, 2007, pp. 79-91.

DE OTO, Alejandro J. Teorías flertes: Fanon y la descolonización como política. La teoría política em la encrucijada descolonial. In: MIGNOLO, Walter. **La teoría política em la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009, p. 19-50.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1974.

FERNÁNDEZ MOUJAN, Inés. Miradas descoloniales en la educación. In: BRITOS CASTRO, Ana Victoria; GRAMAGLIA, P.; FONTELLA, Manuel. **Intertersticios de la cultura y la política**: Perspectivas críticas desde América Latina. Córdoba: Grupo de Filosofía Latinoamericana, UNC, 2015, pp. 65-76.

FERNÁNDEZ PARDO, Carlos. **Frantz Fanon**. Buenos Aires: Galerna, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI, 1973.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antiracismo no Brasil**. São Paulo. Editora34, 2012.

GRUNER, Eduardo. Teoría crítica y Contra-Modernidad. In: GANDARILLA, José. **La crítica en el margen**. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad. México: Akal, 2016, pp. 19-60.

HALL, Stuart. **Discurso y poder**. Lima: Ricardo Soto Sulca, 2013.

MEMMI, Albert. **Retrato de un colonizado**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1969.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**, v. 2, 2009, pp. 342-386.



OUTRA ECOPEdagogia, DECOLONIAL E REALISTA: REVISITAÇÕES PARA PRÁTICAS POSSÍVEIS



Sobre ecopedagogizar como estratégia de ação para enuviar: Decolonizar as vaidades, friccionar para degelar as fôrminhas, envolver para integrar e fluir, voltar para a rua e para seu lar, tomar para nós o que foi feito para eles, entregar aos sábios para fundir os saberes: fuçar como o tamanduá, colaborar como o muriqui, sentir como o caracol e co-inspirar como a formiga. Ficar e deixar...



Elson Santos Silva Carvalho



Dornival Venâncio Ramos Júnior



Isamar Rodrigues da Silva Ito



Lizia de Oliveira Carvalho,



Gilmar Gomes do Nascimento



Rodrigo Gouvêa Rodrigues

EVAPORAÇÃO



Este é um ensaio que sofre e evapora calado, no máximo ouvido por alguns já sensibilizados, porque gostaria de ser cantado, desenhado ou recitado. Trata de reflexões sobre o tempo de agir, as formas de agir e com quem agir, se pensarmos em reparações. Por mais culpa que traga nas entrelinhas, objetiva esperança e, com linhas gerais, demonstrar que colorir é possível. Num livro sobre pedagogias coloniais, sumariza possibilidades organizadas de construção colaborativa, devidamente amparadas metodologicamente em estudos ambientais de longo prazo, que se preocupam com as dinâmicas e marcos de acompanhamento, não em metas arbitrárias. Por reconhecer tratar de sistemas humanos complexos, segue uma experimentação adaptativa, que parte da lógica da observação das movimentações e é mais hábil em descrever o que já foi quanticamente, o último dia, a última hora, o último século (HOLLAND, 2006). Em suma, como os comportamentos vivos se organizam como bloco perspectivo. E fundamentalmente, o que não se pode esquecer para alcance de ecossistemas semióticos sejam justos com as mais diferentes formas de energia, especialmente a informacional, que gere dos ácidos nucleicos às rodas de conversa. Bem-vinda a Nuvem.

O debate entre as fronteiras e sentidos da unidade prática e teoria nas experimentações da educação formal “demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade” (FREIRE, 2002, p. 17). Consideramos basilar a descrição de experiências que se reconstroem com as descobertas da própria caminhada, de forma coerente com os fenômenos inicialmente propostos e que possam ser validados em outros contextos. Estar atento também à temporalidade e espaços tensionados, prontos à ruptura, em

modelos científicos ou estruturas sociais: aceitar que vivemos uma transição gnoseológica (GADOTTI, 2005) e paradigmática (SOUSA SANTOS, 2002)

Significa, portanto, aceder à constatação de que as perspectivas da Modernidade são insuficientes para elaborar modelos explicativos significantes ao trânsito de informações, sentidos e poderes na atualidade. O desafio é portanto, perceber a movimentação de baixo para cima, pelas epistemologias do Sul, nascente de um cosmopolitismo insurgente e subalterno (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), atentos aos vícios das pirâmides sem base (o conhecimento flui do Norte - ápice - ao Sul - base) que traduzem o privilégio epistêmico (a diferença colonial, o status de poder e saber europeizado que define os detentores da fala como monólogo político) (RIVERA CUSICANQUI, 2015; MIGNOLO, 2008). Implica uma ocupação, ademais. A intencionalidade e articulação político-intelectual inclui usurpar, ou tomar empréstimo, de ferramentas e técnicas, da Academia às tecnologias de informação (DEMO, 2009; NEGRÃO; VISCARRA, 2007), para potencializar o “caminhar com sentido” (FREIRE, 1996) freiriano.

O eixo de intervenção, para uma reestruturação significativa, passa pela quebra dos dentes da roda dentada, o processo de disseminação dos lugares e espaços modernos: a escola. Esta disposição afetiva de aproximação implica reformular redes de silenciamento e violência que são convenientes nos ambientes escolares. Entendê-las como um todo, sem criar alçózes apressados ou vítimas inertes de um sistema de poder que não tem preconceitos em subjugar e imprimir crônicas sensações de inferioridades.

Este repensar da ação como centro das perspectivas está conectado aos caminhos que uma proposição acadêmica foi redesenhando-se, por ter tido a oportunidade de reavaliar as interações durante a execução de uma proposta de intervenção.

Com as recomendações para amadurecer os objetivos científicos e a aproximação das reflexões do Giro Decolonial (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO; GROSFUGUEL, 2007), compreendemos ainda mais a profundidade das exclusões no contexto global e que as reações são endógenas e respondentes à opressão, histórica e politicamente. Com esse despertar, percebemos o embróglio que, mesmo bem intencionados, os produtos são herméticos, pouco relevantes quantitativamente, frente ao predominante modelo de educação pública.

As rupturas da experimentação obrigaram a mudanças estratégico-metodológicas e a diversificação de influências para orientar a caminhada, inspirados pelos próprios debates de envolvidos diretos – colaboradores, educadores, estudantes e pais -, bem como o olhar daqueles que tem construído experiências libertárias de educação formal.

A despeito de que a imposição de um formato, orientada pela colonialidade, consideraremos, portanto, as linhas de fuga, os movimentos de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1996): como os saberes omitidos do processo regular de ensino também tem força reativa, reinauguram-se dinamicamente nos cenários mais controlados. Não pode ser uma crítica fatalista, porque emergem respostas e as tentativas de conciliação pululam. Falamos de ação, de uma pedagogia do fazer, aquilo que Freire, Fals Borda e milhares de educadores pelo mundo excitam... Do feito é melhor que perfeito.

Apesar da influência nos formatos da Escola da Ponte (ALVES, 2001; PACHECO, 2004) - em Portugal, que inspira o Projeto Âncora, no Brasil - e da Pedagogia Waldorf-antroposófica no Brasil, foram os contatos diretos com experiências como a *Nuestra Escuela*¹, de Porto Rico, e do Centro Educacional Unificado (CEU) Prof. Arlete Persoli², comunidade de Heliópolis, na cidade brasileira de São Paulo, que apresentaram perspectivas práticas dos rumos de ação imediata e projeção de médio e longo prazo. Os educadores Ana Yris Guzmán Torres e Justo Mendez Arámburu, fundadores do projeto porto-riquenho, exortaram-nos amorosamente a compreender que a verdadeira e esperada revolução está nos pátios e salas de aula das escolas tradicionais, não por ser a melhor opção, mas porque qualquer proposta de mudança deve ser feita onde a maior parte das pessoas está e atenta às tentativas já realizadas. O educador português José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte e influenciador em vários projetos brasileiros de libertários de educação, reiterou a necessidade de ocupar os espaços que são monopolizados por grupos imersos em seus próprios interesses. Ainda, e principalmente, o colo sábio de Felisberta Pereira, conhecedora das forças do cerrado brasileiro, herdeira do fazer-saber africano, impresso na pele e universos que legou do pai, e do saber-fazer indígena, tão óbvio e materno em cada conversa com seu quintal, no pé da Serra de Natividade, Estado do Tocantins. Dentre tantos cuidados, cuidou de nossas angústias em sua casa, entre banhos de riacho, coleta de cajuís e muitas histórias de saber-viver. É do *whatsapp* que se mantém próxima, zelando pelos sons e sempre pronta a contribuir com a Nuvem (de acordo com os contatos do lado que desaprendemos a ver, é uma mulher, exatamente como a intuição guiou toda representação do que vivíamos).

¹ Disponível em <http://www.nuestraescuela.org/>

² Disponível em <https://www.facebook.com/ceuheliopolis/>

São por essas alumiações carinhosas que optamos por descrever o percurso da própria escola pública amazônica colaboradora, estando perto para ofertar o que for necessário, e que as ferramentas disponíveis, escassas quanto sejam, maximizem-se para que os princípios sensíveis sejam lembrados. Deixou de ser a ação isolada de um cientista-educador, migrou para um coletivo colaborativo e finalmente, aceitou-se como estimulador de um processo realista, ancorado e suportado nas possibilidades e desejos dos envolvidos, não somente em expectativas e formatos externos. Deixou de ser uma vivência ecopedagógica em tubo de ensaio para converter-se no Núcleo de Vivências Ecopedagógicas – co-inspiração ecopedagógica³, conhecida e batizada como Nuvem, grupo estimulador e facilitador de mobilizações por espaços coerentes com a dignidade esperada e prevista legalmente no Brasil.

Deveríamos, com a Nuvem, não basear a troca em somente um formato. Os estudantes são notadamente habilidosos em associar e criar símbolos, independente de terem familiaridade ou não a norma culta das línguas escolares. Parte dessa reflexão converteu-se em valorizar representações e capturas sensíveis artísticas, motivo pelo qual utilizaram a pintura e o desenho para corporificar sua criatividade, além de valorizar os focos escolhidos em filmagens, fotografias e no armazenamento de suas expressões orais. E no bojo em demonstrar o potencial do reconhecimento de uma sociologia das imagens, como Rivera Cusicanqui e a equipe do THOA demonstraram, foram criadas perspectivas imagéticas inspiradas pelas descobertas da trajetória, mas que não caberiam somente na tradução escrita.

Daí a Nuvem se converter-se no colorido útero, referencial ciclo de visitas e fôrmas d'águas, bem como nas etapas necessárias às insurgências contra as insistências escolares. Cada variação de cores emana o respeito com outros saberes, de outras espécies, ao propor e acompanhar iniciativas de envolvimento dos educandos com a terra (aqui reconhecida como seu lugar afetivo e produtivo), compartilha etapas adaptáveis no processo de construção coletiva dos objetos de aprendizagem a saber, 01) o diagnóstico social e consenso de afinidades e interesses, localização e ocupação de lugares, de acordo com sua conexão, inspirado na fuçação – também uma tradução poética do desejo de descobrir da criança - do Tamandúá; 02) os mapas psicológicos de sensações, inspirado na necessidade de voltar para dentro de si e entender o mundo, como o Caracol o faz; 03) o ambiente de

³ Disponível em <http://www.nuvem.eco.br>; [facebook.com/econuvem](https://www.facebook.com/econuvem)

organização, registro e reapropriação do conhecimento, uma memória coletiva e orgânica, que permita consensos e colaboração mútua, como o Muriqui, ao carregar nas costas os que ainda não conseguem movimentar-se sozinhos e 04) ferramentas de publicização e interação com a comunidade, a Formiga e a co-inspiração de fazer parte de conexões maiores, tecidos-formigueiros.

Não podemos, pela limitação desse espaço, compartilhar mais das infindáveis considerações dessa caminhada. Mas, por respeito às dores de parto provocadas nos envolvidos, ainda em processo de acomodação e aberta a toda ajuda, espiritual e/ou biomédica, optamos por uma descrição mais sintética e uma aproximação acerca das lições sobre lidar com saberes: sobre como a decolonialidade explica de forma muito convincente o não caber; como a ecopedagogia pode ser referência pelas suas intenções, mas atenta às incorporações, em especial em como o desenvolvimento sustentável enreda-se nos vícios dos próprios mal-usos e, em seguida, a proposição de um envolvimento integrado como resposta; de como envolver integradamente foi possível nas costas do Muriqui, atento à nova confiança e hierarquias entre educadores e educandos; de como vimos o envolver de alma na Formiga, com os alunos da Escola Municipal Henrique Talone e a Dona Feliz.

Enfim, de que ecopedagogias podem ser estratégias decoloniais de envolvimento, convivência criativa e ecológica dos saberes, em que narradores sejam comprometidos com o ensinar e respeitados por suas competências e vivências.

PRECIPITAÇÃO

DECOLONIZAR COM ECOPEDAGOGIAS: JUNTANDO INTENÇÕES EM AÇÃO



As construções das análises sobre a colonialidade possuem, com o Giro Descolonial, o chamado à ação, à tentativa e à conciliação de saberes. Mignolo sintetiza que as articulações reativas à narrativa europeia de orientação do mundo por sua própria localidade são históricas: o pensar e fazer descolonial, a luta contra o sistema global de imposição da modernidade emerge como respostas que devem ser consideradas e incorporadas estrategicamente à opção de reconstruir a própria identidade negada. Trata-se de uma iminência pedagógica (WALSH, 2014), já que imprime um caráter de autoreconhecimento do colonialismo interno (Cusicanqui, 2010)⁴, de compreender para superar o conflito de estar entre dois mundos – aquele que se espalha rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1996) nas ruas e casas para tentar ser suplantando por dogmas de bancos escolares, bancários e monolíticos – e de encontrar nessa identidade *abigarrada* a pedagogia decolonial. Voluntária, suportada e emancipatória, ‘aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora,

⁴ Ao dispor um diálogo entre a pedagogia decolonial e o colonialismo interno, não ignoramos a crítica com autoridade feita por Silvia Rivera Cusicanqui (RIVERA CUSICANQUI, 2010a) a Quijano, Mignolo e Walsh. São legítimas as suas considerações, especialmente pela constatação que não há diálogos suficientes (ou interesse em fazê-los) com intelectuais indígenas. Utilizaremos, atentos à indicação, uma aproximação entre os conceitos, esperando que a conciliação propicie sensibilidades e ações reparatórias.

mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde' (WALSH, 2009)

A insurgência e re-existência que Walsh traduz como pedagogias decoloniais banham-se e convergem com os escritos e práticas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda (FALS BORDA, 1992). Em Freire, a perspectiva crônica e política do oprimido, conectada com Fanon e os movimentos de libertação africana, já antecede, em 1967, a necessidade de descolonização contínua da sociedade, bem como à intencionalidade do colonizador em introjetar-se no colonizado para conferir-lhe ambiguidade (MOTA NETO, 2013, 2013). A investigação-ação participativa – a práxis no engajamento de Fals Borda, compromete-se com o que o povo demanda como e na direção do movimento, aberta para vestir-se de povo. Pelo exercício do reconhecimento do que nos influencia, tratamos a Pedagogia da Terra, ou a Ecopedagogia, de Gutierrez, Cruz Prado e Gadotti (GADOTTI, 2000, 2001, 2005) como uma pedagogia – ou estratégias pedagógicas - decolonial (MOUJÁN, YEDA, 2014), devida e respeitosamente revisitada em alguns dos argumentos que se seguem.

Os rearranjos iniciam-se na associação – no contexto da divulgação do consenso e contexto da Carta da Terra, promulgada em 29 de junho de 2000 pela UNESCO – a uma “pedagogia do desenvolvimento sustentável”. Gadotti, ao articular a ecologia integral à sua vocação pedagógica, assente que a complexidade dos sistemas sociais humanos e não-humanos seria traduzida ao considerar a “sustentabilidade como um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos” (GADOTTI, 2000, p. 90). Entretanto, a própria aplicação da ideia apontavam a existência ‘*trampas*’ antiecológicas que poderiam ser manipuladas aos interesses dos materialmente impactados (no lucro e manutenção do poder) com um ‘*modo de vida sustentável*’, como antecipou Leonardo Boff (HERRERÍA; LUIS; CAVEDA, 2010; SILVA CARVALHO; RAMOS JÚNIOR, 2017).

Esse “jogo de cooptação e mímese, incorporação seletiva de ideias, seleção certificadora de quais são mais válidas para alimentar esse multiculturalismo de salão, despolitizado e cômodo, (...) sem prestar atenção às dinâmicas internas dos subalternos” neutralizam-se pela hermeticidade dos discursos e em retirar potenciais ativistas de suas raízes no diálogo com massas mobilizadas para que possam ter espaço em reproduzir esse emaranhado de conceitos, como alerta Rivera Cusicanqui (2010, p. 68–69). Essa seria a descrição adequada para a ideia do extrativismo cognitivo, a prática colonial de reapropriar significados aos seus jogos de dominação (GROSFUGUEL, 2015).

A ideia de sustentabilidade é, inegavelmente, uma bandeira incorporada por Estados – ao qual incluímos o *buen vivir* da constituição equatoriana e do estado plurinacional boliviano – e conglomerados capitalistas – incorporados sutil ou descaradamente em organizações civis - que a utilizam para mitigar humores apressados de consumidores sem, entretanto, enfrentar a perversidade das lógicas de consumo. Sem o enfrentamento da internalização da colonialidade da natureza (ESCOBAR, 2010) nos espaços de poder, consensos políticos ou na propedêutica que perpetua esse comportamento imediatista, não há como alcançar as coerentes intenções dos sistematizadores da ecopedagogia.

A ecopedagogia não pode ser traduzida como um compêndio, um baço ou amídalas, curriculares, como é descrita genericamente na prática pedagógica brasileira – os projetos de educação ambiental que insistem, nas brechas e vácuos ao que se apresenta como fundamental, em alimentar vivências que reafirmam a propriedade e poder de domesticação sobre o dito natural: “sua horta, do nosso jeito, para seu bem”. Há um reforço da atitude esperada do extrativismo ontológico, o esvaziamento de sentido que das ligações cosmológicas e interconectadas que o projeto global de Modernidade promove: “*Mientras me beneficie a mi, no me importa las consecuencias sobre los otros seres vivos (humanos o no humanos)*” (GROSGOUEL, 2015)

Propomos, com o reiterado e consciente risco de enredarmo-nos na performance (BRANDÃO, 2016) e em discursar para públicos já sensíveis, um envolvimento integrado (SILVA CARVALHO; RAMOS JÚNIOR, 2017). Trata-se de uma derivação etimológica e enfrentamento ao que se tornou o desenvolvimento (*des*-retirar), como fetiche incorporado, para priorizar as relações de conexão com outros seres, que estejam em proximidade física ou metafísica, bem como com a terra, o céu e a água. Esse envolvimento flui das percepções e interações das crianças, mesmo em ambientes urbanos, em suas relações afetivas - a hermenêutica diatópica⁵ (SANTOS, 2010) viva – com tudo que posteriormente lhe será apresentado pela educação formal como irracio-

⁵ Apesar de optar pela definição de Boaventura de Sousa Santos, que se aproxima mais da proposta deste texto e permite a inferência nossa 'de disposição afetiva em conhecer o lugar do outro', reconhecemos que a discussão foram apresentadas e devassadas primariamente por R. Panikkar (2007). Complementam-se na dificuldade de compreensão de alguns topoi cultural, de rompimento do círculo hermenêutico de ininteligibilidade (morfológica e diacrônica) e a resposta hermenêutica, que não pode ser confundida com a tolerância distanciada, mas com uma convivência curiosa e respeitosa,

nal, morto, bruto, desprovido de sensações. Irascíveis, selvagens, ou pouco ambiciosos para caber na indolência e exclusiva racionalidade humana.

Em síntese, o exercício de aproximar saberes locais, como proposto pela ecopedagogia, pode ser uma manifestação da chamada ecologia de saberes, atento à horizontalidade das epistemes e produção de conhecimento, mas deve atuar crítica e contrariamente à monocultura do saber (SOUSA SANTOS, 2004). Sobre a horizontalidade das perspectivas e as diferenças no privilégio, “a questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 19). De forma pragmática, a busca pela emancipação social, pela autonomia e que as instituições reconheçam os saberes como são efetivamente desenhados. Implica a aplicação do saber prático como resposta a problemas, sem ignorar os caminhos científicos e a necessidade de reparar os dogmas de sua preponderância, objetivando equalizar as vocalizações.

Numa interpretação mais descontextualizada da proposição de uma ecologia de saberes, é comum que esta premissa filosófica – um espírito do tempo, dada a relevância e influência em estudos sociais na América Latina nos últimos vinte anos – esteja associada à tentativa de validar epistemes não ocidentais pela lógica ocidental. Ou que os diálogos devam se manter na órbita integral das habilidades e trânsitos do oprimido, até porque parte considerável de sua condição é tornar inacessível o sistema de codificação e decodificação que dá acesso ao poder. E que não se pode ignorar o fato de que o sistema colonial é hábil em deslocar fazeres, ideias e cosmovivências para espaços que estão sob seu controle hegemônico, como o da representação política. Rivera Cusicanqui, na conversa registrada com Sousa Santos em 2014⁶, alerta sobre aquilo que se veste da ecologia de saberes, usado como fetiche político, mas pouco compreendido no universo semântico dos impactados: “*Es fácil decir ecología*

6 "El pasado miércoles 16 de octubre, el Valle de las Ánimas en la ciudad de La Paz (Bolivia) fue testigo de la Conversa del Mundo entre la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui y el director del proyecto ALICE, Boaventura de Sousa Santos. El encuentro tuvo lugar en instalaciones del hotel Allkamari, al pie del imponente Illimani." (Fonte: <http://alice.ces.uc.pt/news/?p=2753>). In: Rivera Cusicanqui, S., & Sousa Santos, B. de. (2014). Conversación del Mundo - Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos. Vídeo, La Paz, BO, Valle de las Animas: ALICE - CES. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>

*de saberes, es fácil decir pluriculturalismo o Estado Plurinacional [Boliviano], el problema es cómo lo haces” (RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2015, p. 92) . Mesmo o princípio do Buen Vivir precisa ser avaliado sob suas intenções, promotores e, fundamentalmente, na aplicação política, o que também foi percebido e registrado por ACOSTA, 2010, p. 18, que, *en definitiva, no es compatible con el Buen Vivir no sólo porque depreda a la Naturaleza, sino porque mantiene una estructura laboral explotadora de la mano de obra, a la que, por lo demás, no le asegura un empleo adecuado.**

A resposta de Sousa Santos reafirma suas intenções com o compartilhamento do conceito de Ecologia de Saberes, reconhecendo que há reutilizações dos princípios por grupos insensibilizados incompatíveis com a profundidade das proposições. A questão do foco e protagonismo dos diálogos, da necessidade de articulação, *trampas* e oportunismos, ou seja, é toda uma questão de

BSS: *Cómo lo haces. Pero tenemos las contradicciones principales. Es muy curioso e importante que tú lo menciones desde ahora, porque cuando yo empecé a hablar sobre ecología de saberes estaba pensando en diálogos entre saberes de los oprimidos, o sea yo nunca pensé en ecología de saberes entre opresores y oprimidos. A mí lo que me molesta y orienta mi vida, porque estoy muy conectado con los movimientos, es lo difícil que resulta salir de tus palabras, de tus conceptos para por lo menos entender que hay otras maneras de decir las cosas y que quizás no son tan distintas en sustancia; que quizás estamos todos a favor de un mundo mejor, de una justicia mejor, y por eso no debemos quedarnos en identidades cerradas y eso pasa con nosotros, con nuestras subjetividades y con los conocimientos que tenemos. Pero es siempre un diálogo entre los que están del lado de la exclusión. Como yo acostumbro decir en mi definición de las epistemologías del Sur: es un conocimiento nacido en la lucha como creación y como validación de conocimientos, a partir de las luchas de los que han sido víctimas de las injusticias del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. O sea es siempre una visión antiimperial porque no me parece que podamos hacer estos diálogos con los opresores (RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2015, p. 92).*

O mais adequado é recorrer à experiência dos caminhos de luta, êxitos e possibilidades realistas de ação. Manifesta-se Rivera Cusicanqui, acerca da ponderação entre o fazer e o fazer com o sul:

*S.C. Eu não creio que a ecologia de saberes tenha que ser somente para oprimidos, sim porque é necessário pôr em reunião, digamos, grandes epistemes, incluído o legado europeu. É dizer... creio que é necessário recuperar as lutas do trabalho, o aporte anarquista, a noção de direitos da pessoa, de liberdade... por exemplo, a noção de liberdade praticamente não é compatível ou não existe nas formas indígenas de organização. Mas a ecologia de saberes, para mim, seria como a epistemologia *ch'ixi*, tratar de como repensar os legados tanto das sociedades comunitárias, como do mundo do trabalho, já influenciado por modos, digamos, individualistas.*

B.S. Estou de acordo contigo!...

S.C ... para pôr em discussão uma espécie de esfera intermediária na qual se formule essa dualidade de modo criativo. Agora, entre oprimidos, individualmente, há pontos que entender, mas há grandes homologias. Ou seja, por exemplo, a posição comunitária, a aposta pela solidariedade, a reciprocidade. (...) Todas são culturas homólogas, que tem que se confrontar com essa outra episteme com a qual tem que conviver criativamente (RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2015, p. 92 Tradução nossa).

A definição de mestiço *ch'ixi*, ao qual Rivera Cusicanqui se refere na fala, é semelhante à concepção do entre-lugar cultural de Bhabha (BECCAR, 2014), porque ambos tratam de um intercâmbio cultural, que é inerentemente poroso. Se adequa à realidade boliviana de forma coerente. É diferente do mestiço do período colonial, porque percebia-se, antes, de uma racialização, uma separação. Na mestiçagem *ch'ixi* “lo índio está manchado de blanco y lo blanco está manchado de índio” e existe uma justaposição de identidades antagônicas que não se fundem nunca entre si (RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2015, p. 98). É necessário pensar a identidade mestiça de hoje como uma “identidade colonizada”, em que o sujeito se identifica com o colonizador e vive um dilema identitário: tem complexo de ser índio e de ser *q'ara* ou

karai (qualquer estranho/estrangeiro que se associa com a ‘calidad de ‘pelado’, o carente de bienes culturales (...) com o roubo e usufruto de bens alheios, na língua aymara, quechua e guarani, respectivamente).

O resultado dessa mescla deve ser capaz de “*converter la esquizofrenia de sus complejos en un potencial de liberación*” (BECCAR, 2014, p. 22; RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2014, 2015). Nesse sentido, trata-se da constatação de uma fórmula social de sobrevivência e de auto-reconhecimento, presente e convivente com a realidade local e os eventos que a produziram. Uma articulação de fragmentações. O caso boliviano acentua as diferenças e os conflitos porque as práticas comunais e até língua resistem em fontes percebidas.

Conviver criativamente inclui enfrentar o sistema hegemônico de reconhecimento e validação de saberes, que incorpora o que lhe for conveniente com títulos como *honoris causa*, sem entretanto, endossá-los efetivamente como produtores e formadores de conhecimento. Especialmente se não tiverem titulações regulares de graduações e pós-graduações. Para que se pacifique socialmente o princípio da incompletude de todos os saberes (PANIKKAR, 2007; SANTOS, 2010) é fundamental que as instituições de educação formal que alimentam uma colonialidade informacional tensionem suas fronteiras, indisciplinem as fôrmas (WALSH; SCHIWY; CASTRO-GÓMEZ, 2002) e possibilitem espaços de aproximação que também sejam insurgentes, efetivamente ecológico de saberes. Assume-se que estas rupturas ocorrem pulverizadamente, nas brechas e intenções de sensibilizados com o diálogo e, esta síntese, apresentamos como objetivo de ecopedagogias decoloniais.

Sugerimos a adoção da ecopedagogia como uma ‘pedagógica’ reversa (Dussel, 1980) e glocal - emergente das diversidades e localidades como característica do global (ESCOBAR, 2012) transversal, e que possibilite uma reapropriação dos extrativismos econômicos, ontológicos, epistêmicos (GROSFUGUEL, 2015). É importante redimensionar o chamado a uma ética global, pelos riscos de uma pedagogia da terra localizada gnoseologicamente (localismo globalizado) (SOUSA SANTOS, 2007) e como, no contexto da colonialidade, pode ser reapropriada como uma ação política, mas que se readapta e duvida da premissa de universalização constituinte das linhas de um projeto alternativo global civilizatório – tornar todos cidadãos. Focar, em outra via, na transformação das estruturas econômicas, sociais, culturais e nos direitos redimensionados por uma emancipação social, nos termos dos envolvidos diretos. Com educandos, a emancipação somente pode brotar do reconhecimento de que as perspectivas de felicidade e ‘civilidade’ ensinadas na escola tradicionalmente possam ter sentido em suas comunidades, naquilo que os constroem.

Um dos aspectos referenciais para aplicação da ecopedagogia como base de uma ação educativa é também sua propugnação como movimento social e político de ação universal (GADOTTI; TORRES, 2009; GADOTTI, 1998). Porém, a crítica resvala em sua própria rede relacional e as condições, entre as quais a omissão do poder público, para manter o status quo. Um aspecto relevante deriva das considerações de Gutierrez (1997), que é enfático ao afirmar a ecopedagogia como um projeto alternativo global, propositivo de mudanças efetivas nas relações ambientais (GADOTTI, 1998). E fazê-lo (a ação política) numa caminhada com sentido, legando o ensino problematizador freiriano (FREIRE, 1996), é a verve da ecopedagogia, na definição de Gutiérrez (1996, p. 39, grifo nosso): “caminhar com sentido significa, antes de mais nada, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se”. A experiência não pode ser desperdiçada, ademais.

Ao conviver com os educandos, especialmente os mais miúdos, como carinhosamente José Pacheco reconhece (PACHECO, 2004), emanam relações diferentes com a passagem do tempo, porque a antiguidade pode ter sido sua predileção da semana passada ou a briga já resolvida com o colega. O futuro mais significativo, do que pode ser amanhã até, é a programação das férias. A realidade pode ser o distanciamento do próprio mundo e os relógios que demarcarão suas pulsões e desejos. Não sendo hegemônica, há infância, resistindo a todo um bastião de adulcentricidades e cinzices. A ação política é o cotidiano dos olhares que se perdem nas salas de aula.

Suma Q'amaña jakjam parlaña, jaqjam sarnaqaña PROTAGONISTAS NARRATIVOS NOS SILÊNCIOS INDOLENTES DA ESCOLA



O registro das memórias do cárcere de educadores – gracilianamente descrevendo o desconforto de estar preso e, ainda sim, insistir em práticas libertárias – seleciona os momentos em que parece ter algum êxito a função propagada da escola. O que foi aprendido, ficou. Foram precipitados insights – luminescências, alumiações – de atuação, performances de vida, afinidades que puderam ou poderiam amadurecer com autonomia. Partimos dessa premissa aprendida com a trajetória investigativa: a escola não precisa (embora possa) ser descartada como instituição porque tem em si os elementos dinâmicos, pensantes e responsivos envolvidos. Há histórias e saberes que permeiam os entrelugares, conectados diretamente às identidades e permanências que os aderem às localidades. Expertises que são negados, mas que, reconhecidos, ocasionariam outro fluxo para as memórias e potências de entalhe/encaixe. A alumiação é deixar emergir protagonismos.

Os saberes locais, marginalizados pelo movimento hegemônico, são protagonistas nos cotidianos. No entanto, é difícil perceber e apreender a sonoridade naquilo que é silenciado por imposição. Para que o silêncio seja habitado por vozes e os saberes não hegemônicos rompam o anonimato, convertendo o silêncio em polifonia, é indispensável rejeitar e repelir hierarquias, diferenças de poder e, assim, criar horizontalidades entre os saberes, identificações, reconhecimentos, coexistências. Reinventar os saberes significa atribuir-lhes o mesmo peso, para que se desenvolva o diálogo entre eles. Desse modo, todos os saberes seriam convertidos em protagonistas (PIDNER, 2010, p. 13).

Trata-se da busca de uma convivência criativa, como alumiou Cusicanqui, que não pode invisibilizar narradores com inserção e representatividade nas comunidades. Não há razão para que o poder de suas narrativas e suas habilidades sejam terceirizadas, não há necessidade de porta vozes, antes, que esse espaço seja ocupado por aqueles que tem autoridade para conduzir o diálogo.

A vivência prototípica descrita na apresentação deste ensaio (realizada na Escola Municipal Henrique Tallone Pinheiro, em Palmas, entre junho e dezembro de 2015), como qualquer pesquisa que envolva grupos sociais, precipitou, antes do contato direto e devidamente autorizado, uma convivência e a apresentação do que se propunha fazer. Um diagnóstico social, a marcação de referências para aproximações. O compromisso de inteirar e integrar a comunidade escolar incluía dialogar com familiares, professores e educandos. Para o primeiro contato com os educadores, tivemos uma conversa provocativa sobre as possibilidades de ações efetivamente libertárias, a urgência da busca de caminhos e de como as soluções nunca se encaixam à prática. Ocorreu no Conselho de Classe, em junho de 2015, com os professores da primeira fase e a demonstração de cansaço era evidente. Uma das professoras chegou a dizer que estava cansada de pessoas com ‘projetinhos’ que chegavam, iludiam e desapariavam, do mesmo lugar de onde vieram. A professora Isamar Rodrigues Silva Ito, pensadora ativa na iniciativa – a verdadeira executora, em verdade, aquela mais envolvida e precipitadora de caminhos – e supervisora pedagógica na escola, traduziu a angústia da obsessão com um comportamento passivo e pacificado das crianças:

Porque uma coisa que eu acho que incomoda é: eles têm capacidade de se motivar! Eles querem aprender! E aí, com quê que a gente lida muito mais? A indisciplina. A gente lida com a indisciplina porque ele não se enxerga! Eles não têm alguém que se sensibilize...⁷

Sáímos pesados deste encontro, porque a esperança ali foi obviamente derrotada pelo medo. Parecia que teríamos que encaminhar a experiência como um tubo de ensaio para demonstrar a eficácia e exequibilidade, replicando modelos de currículo orgânico e centrado no aluno, como a Escola da Ponte (PACHECO, 2004),

⁷ Cedida em 25 de junho de 2015, com autorização de publicação de imagem e da narrativa.

e métodos como o *Design Thinking*, para referenciar as etapas (descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução) (BELL, 2008). Ficou a sensação de que seria mais do mesmo, até que, na despedida, como a sensibilidade à audição que os estudos decoloniais precipitam, compartilhamos a angústia com observadores atentos, e, inclusive por nós, excluídos do diagnóstico. Daí a necessidade de *atenção plena*, compreender que os colaboradores da escola, responsáveis pelo zelo com a limpeza, alimentação e conservação do patrimônio, teriam muito para ensinar, apesar de ter, no geral, pouca vivência acadêmica. Quando pedimos um conselho aberto a Dona Cleia sobre o que fazer, de 63 anos então e recém liberta de um câncer, contratada para limpeza, descreve seu amor e cuidado com a escola e sentencia o que não podia ser esquecido e que quase soterramos pelos vícios:

Tudo precisa é o consenso de ideias. A sua ideia serve pra mim, a minha ideia serve pra você, pra nós chegarmos num acordo: um servindo ao outro (...). Mas é preciso... educação é isso: são várias ideias pra poder chegar num consenso. Nem você é melhor que eu, nem eu sou melhor que você. Eu não tenho muito estudo, mas talvez a minha experiência serve pra alguma coisa pra quem tem ensino superior... é um ajudando o outro. O que está faltando é isso.⁸

Parte da solução estava na observação atenta de Adriana Silva, estudante convicta de Pedagogia, que, trabalhando na portaria da escola, observa o quanto é desgastada a relação dos estudantes e compartilha com seus colegas. Infelizmente, não participa das reuniões pedagógicas. A diferença colonial é reproduzida pelo país, em síndromes do Pequeno Poder e normalização da exclusão.

É um monótono. Não um monólogo... Fica assim algo muito repetitivo, assim, cansativo. (...) Tem que ter uma metodologia, um método assim pra que prendam mais a atenção deles, não por impor assim, mas, a gente fica pensando. Nossa, eu até falei pras meninas, aqui da limpeza

⁸ Cedida em 25 de junho de 2015, com autorização de publicação de imagem e da narrativa

(...) tem vários meios daqui, da gente trabalhar, tanto que instiga o aluno, sabe? Tanto que ele se sente, sabe? Importante por participar...

A Adriana e a Cleia não participam dos Conselhos de Classe e Assembleias e, por questões administrativas, não tiveram autorização expressa para participar das atividades. O que demonstra que um movimento disruptivo decolonial deve estar atento às estruturas sofisticadas de poder, que impedem, por exemplo, que essas contribuições sejam remuneradas ou consideradas. Bem como o convite a mestres populares para composição de propostas integradas de aprendizagem, que permanecem no âmbito do voluntariado, uma disposição delicada considerando a exigência do mercado de trabalho fora dos contribuintes. Mais complexo ainda é que a regulamentação da contratação de trabalhadores com notório saber, parte do pacote de reformas do ensino médio público brasileiro, exclui que saberes não acadêmicos sejam mensurados, diferente do que já se discutia sobre o reconhecimento de mestres populares, já realizado pelo Ministério brasileiro da Cultura até 2015. Garantir que esses espaços sejam ocupados, bem como as tecnologias e linguagens que parecem tão ininteligíveis aos que não tem acesso aos códigos de dominação, é importante para qualquer reforma mais compassiva com ecopedagogias numa semiosfera decolonial. Humildade como remédio à colonialidade, é o estado de *atenção plena* a que nos referimos outrora, porque estamos embotados em seus privilégios e como as concessões que recebemos são atraentes. O óbvio é uma síntese do fazer decolonial: “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 1997, p. 39). É preciso enfrentar a “empáfia do sabichão incontido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o saber”, porque a “humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos”.

Amparados na sensibilidade e ligação entre oprimidos, as técnicas e ferramentas que foram apropriadas quando ainda nem víamos acontecer, desenhadas para encobrir outros saberes e vozes, podem ser redimidadas de suas (re)encobertas num ato *qhipnayra* (o tempo futuro revisitável dos aymara) de (re)apropriação (RIVERA CUSICANQUI, 2010b, p. 30). Mudar o que pode vir, porque não se pode determinar um caminho e um tempo como linear, quando se é milenarmente quântico. A sobrevivência de nossas avós demonstra que a ética do ouvir e contar pertence aos povos que resistem às formas. A reflexão de Lima (2010) sobre a aprendizagem ao longo da vida e

seu embate com a tecnocracia e mimetização cognitiva da educação formal relega quaisquer dimensões “menos mercadorizáveis” ao esquecimento. É exatamente nesses hiatos às aprendizagens de bigorna que

reside, paradoxalmente, sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e espetaculares nos seus continuados processos de diálogo e convivialidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão (LIMA, 2010)

É virtualmente impossível aos nossos lugares como educadores tratar desses cuidados sem tomar-se pelos escritos e vozes de Paulo Freire, em especial seu tratado sobre a autonomia (FREIRE, 1996). Infelizmente, a própria formação docente não privilegia ou dialoga com formas diversas de compreensão do processo. Resistem à rigorosidade metódica porque ela está no bojo das linguagens que o excluem na universidade, dentre as quais esse próprio trabalho se incluiria, se dependesse somente dessa tradução. As práticas de ensinar, tornadas visuais e empíricas, criam o recíproco aprendente, a reversibilidade. Dessa jornada, o registro que consideramos mais emblemático é certamente a tranquilidade em que o conhecimento tornou-se objeto da colaboração, e de forma horizontalizada e espontânea, sem que ninguém da equipe recomendasse qualquer dos comportamentos.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em conseqüência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber como e onde anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma

que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (FREIRE, 1996, p. 33).

Na etapa do protótipo Nuvem, foi escolhido pelos educandos a visita a um parque urbano, com o compromisso de que registrariam o que iniciaram a pesquisar, já filtrado e consensual, pelas ferramentas e técnicas da etapa Tamanduá (para diagnóstico de temas, lugares e ecovivências geradoras, usando arquivos de áudio do whatsapp, offline). Essa investigação é o cerno do ambiente ou etapa Muriqui, centrada na colaboração e na garantia de que as informações serão vistas e cruzadas, para tornarem-se as âncoras ausubelianas de aprendizagem significativa e a criação de mapas conceituais a partir de estruturas cognitivas já existentes (OKADA; SANTOS, 2003; SARAMAGO, 2001). Para esse registro, as imagens, desenhos, fotografias e pesquisas de conteúdo foram concentradas numa rede social, a plataforma *edmodo*, para interferências e contribuições de conteúdo dos educandos. No Parque Cesamar, perímetro urbano da cidade Palmas, as crianças foram instadas a, em grupo, localizar plantas que não conheciam e associar às que já conheciam, focados na capacidade de cura que já conheciam. Por exemplo, procurarem vegetais semelhantes ao uso medicinal doméstico que conhecem, como a arruda, para que descobríssemos juntos se a semelhança é física ou se há conhecimento sobre suas propriedades. Um mapeamento autopoietico. A diálogo entre a professora Adriana Câmara Souza e Paulo Henrique Bacelar Zaneti, sobre o conhecer coletivo da espécie *Pithecoctenium crucigerum*, conhecida como pente-de-macaco, e seu papel na retroalimentação daquele sistema, reforça a certeza de que liberdade como ação prática e ecopedagógica é, em si, libertadora e decolonial:

(P.H.B.Z.) Nosso grupo achou um pente-de-macaco e também eu e um professor achamo, quando o pente-de-macaco fica podre. Também com a minha professora Adriana... em uma de nossas saídas nós vimos um buriti, no chão derramado.(A.C.S.) Pegamos, inclusive.

(P.Z.) Pegamos, inclusive também, né? Aí ei peguei... aí quando eu vi, eu vi um buriti estragado, podre... aí eu peguei ele.

(A.S.) E detalhe: você sabia que eu não conhecia aquela plantinha?

(P.Z.) Buriti?

(A.S.) Pente de macaco! Eu não conhecia, então, hoje você me ensinou⁹!

A continuidade de Paulo Freire e seu sensível esforço em desenhar estrategicamente o ensino para autonomia e suas exigências, a saber, elencadas no sumário de *Pedagogia da Autonomia*: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Estava tudo implícito na hermenêutica diatópica dessa reversibilidade, ou, na disposição afetiva em afeta-rem-se a si mesmos. O fazer e ser, a re-existência, é uma opção ao caminhar com sentido. Tateamos a complexa simplicidade de insistir e seus infinitesimais rizomas. Parece que persistir em complementar e descobrir alimentam essa brotação... E só resta co-inspirar, espalhar.

Uma ressalva relevante nesses diálogos é que há vínculos de compreensão entre os simbolizadores. Reconhecer que a inteligibilidade na semiosfera precede a padronização da escrita não significa excluir essa última manifestação da língua. Porém, esse processo pode ser persuasivo e significativo, se o sentido da pontuação for apresentado e demonstrado no próprio diálogo, por seus interlocutores. Bem como no acompanhamento e reconstrução da produção de textos públicos. A normalização deve ser compreendida como uma das roupagens de sua comunicação, não há única. A própria educação científica, com os cuidados para não torná-la o único corolário para compreensão do

⁹ Disponível em <https://goo.gl/qaOyq1,147>

mundo, torna-se uma bem-vinda escolha quando ancorada nas tessituras dos observadores. A adesão, apropriação e criticidade em sua localização e papel na sociedade intensiva do conhecimento, de acordo com Castells, não pode desaparecer do cardápio de ofertas para emancipação social, até porque é esperada por seus familiares, pelos motivos teleológicos que já expomos, com a discussão sobre a colonialidade do saber (DEMO, 2014).

A aprendizagem autopoietica, ademais, que assume a recriação e a tentativa como parte irrefutável da ontologia do ser, deve, com o caminho do meio proposto por Varela, reconhecer as imprevisibilidades e a tendência à adaptação interna, pelo contato com o externo. Fomentar a autonomia não é a legitimação do abandono, mas o esforço para acompanhar e fazer sentido nessas reapropriações. O sistema fechado é uma condição paisagística, uma fotografia da vida, e sem a pretensão de apreender todo o roteiro de interferências (o entrada e saída de fluxos de energia, principalmente os informacionais). Podemos refletir e até demarcar referências sobre as direções e sentidos dos discursos, mas não sobre os meandros e circularidades do poder, como propôs Foucault, da vida ativa e contemplativa. Essas inferências derivam-se da articulada articulação desse construtivismo crítico, como alguns denominam a aprendizagem autopoietica, compartilhadas no texto “Aprendizagem autopoietica”. Alinhamo-nos com todas as ponderações – incluindo o pragmatismo com a sociobiologia do amor (MATURANA, 2002), porque se há algum consenso neste sentir é que não pode ser somente o desejo de proteger – em suas arejadas conclusões:

À primeira vista, esta discussão teórica pode parecer teorização perdida. Na prática, pode representar uma reconstrução vigorosa e aberta de nossas tradições obsoletas pode representar uma reconstrução vigorosa e aberta de nossas tradições obsoletas escolares, tendo como um dos argumentos mais relevantes o funcionamento de nosso cérebro. Ainda que o conheçamos pouco até ao momento, sabemos pelo menos que não é uma máquina xerox, como se supõem produtores de apostilas e aulas instrucionistas. O brilho da mente está em refazer tudo que toca, emprestando?lhe um ar de autonomia. Saber pensar é sua glória e isto postula sempre capacidade reconstrutiva/desconstrutiva. Nossa escola, porém, parece ainda ter receio de crianças que sabem pensar. Preferem-se crianças dóceis que sabem escutar e fazer prova. Preferem-se também professores dóceis, que seguem apostila sem pestanejar. Entende-se aprendizagem

como alinhamento subalterno, codificado em materiais obrigatórios como se conhecimento pudesse ser obrigatório. É natural, porque faz parte da dinâmica da vida, um processo aberto e de reconstrução infinita. Usando um termo forte, a aula instrucionista revolve o lixo para repassar lixo. Sendo a vida uma recriação constante, a escola precisa estar à disposição desta habilidade reconstrutiva incansável e inovadora. Este tipo de teoria, portanto, pode ser útil, desde que não seja amuleto ou farrapo. No contexto da sociedade intensiva de conhecimento, a proposta autopoietica só vem a calhar (DEMO, 2009, p. 5).

A propugnação de uma aprendizagem autopoietica, autocriadores, comprometida com sua capacidade de reinventar-se é o que propõe o professor Demo neste ensaio... É no enfrentamento do instrucionismo de cima para baixo, da insurgência de uma decolonialidade realista que nossas árvores se pintam de Muriquis. As hierarquias foram recriadas numa humildade emancipatória da educadora, que se viu liberta de ser algoz e pôde envolver-se, integrada e animadamente, ao papel de aprendiz. Essa horizontalização permite vínculos e aberturas curiosas inocente-epistemológicas (aproveitando a conceituação de Freire¹⁰ para nossas reflexões, espontâneas e dialógicas a nível da visitação interepistêmica: a ecologia de saberes, sem sustos) a outras intervenções.

Nesse preparo e tantas descobertas, consideramos basilar, influenciados pelo sistema de acompanhamento da aprendizagem da escola da ponte (PACHECO, 2009) e da etapa cinco – evolução - do *Design Thinking for Educators*, que também houvesse um preparo sistemático para receber os contribuintes. Na etapa Formiga, focada na co-inspiração, aprendem novas técnicas e ferramentas para compartilhar o que construíram colaborativamente. Aprenderam – mas sem passividade, atentos a como seriam úteis ao objetivo de dividir seus saberes – com oficinas de voluntários: esquetes teatrais, fundamentos para desenho vetorial a mão livre, criação de fanzines, utilização do software livre de programação *scratch*, para produção de quadrinhos, jogos

¹⁰ De acordo com o próprio Freire (1996, 2000), a promoção da curiosidade ingênua (não a razão indolente, mas a empiria constitutiva do educando) à curiosidade epistemológica, assume a sensibilidade, intuição e “adivinhação” como um complemento ou meio. Embora se reconheça que a leitura criativa do mundo da experiência é imprescindível à escola e formação do educador (ANTUNES, 2002)

e memes, para enfim, conhecer Felisberta Pereira da Silva. Foi o clímax da integração destas informações e sua importância foi construída a medida em que cada experiência coletiva foi avaliada. Ficaram entusiasmados para conhecer a mulher que sabia, de cabeça, as plantas que viram no cerrado e não sabiam nominar ou reconhecer usos. Receberam-na reverentes e autoregulando as participações, incrivelmente criando o próprio ritmo de intervenções. O comportamento militarmente disciplinado a que a professora Isamar descreveu com tanta dor, no diagnóstico coletivo, convertia-se lágrimas de saber que é possível, ao presenciar uma semiosfera pautada no respeito, no ouvir.

(A.R.B.) qual planta que põe em machucado?

(F.P) Bom, são várias. Desde a casca da mangueira. Você tira a casca da mangueira... Deixa eu ensinar uma coisa pra vocês... quando vocês precisarem tirar uma casca de uma árvore, vocês pegam um baldinho com um pouquinho de cal, põe água e pega um pincelzinho. Tirou a casca, aí você vai lá e faz um curativo, porque ela recupera. Porque a casca da árvore é igual nossa pele, se você tirar ela morre. Se você tirar só um pedacinho, faz um curativo, os dois vão sarar, juntos!

A roda de conversa da qual essa prescrição emanou, de tempos e marcas que não caberiam numa genealogia paciente, sintentiza a ecologia de saberes que a episteme de viver e fazer ciências pode compartilhar. A dendrocirurgia em ferimentos superficiais (aplicação de cal virgem, por vezes adicionada de sulfato de cobre) sugerida para a mangueira, que tem atestado poder cicatrizante, é mais que um procedimento sustentável de reparação da árvore. É um cuidar conjunto, o envolvimento, o reconhecimento da vida e sentir de ambas, que cedem de si para que encontrem juntas o processo de restabelecimento. Algo que somente as sabedorias combinadas poderiam gerar: o envolvimento integrado e simbólico que perscrutamos (ou que nos persegue). Uma hora antes dessa conversa (que espalhou-se em dezenas de perguntas dos educandos à Dona Feliz), que detalharemos ainda neste compêndio, outra totêmica vivência foi ensinada e ressignificada, próximo à horta da escola.

A formiga que dói:

Jiquitaia!

A formiga que dói:

Jiquitaia!

Ela morde, ela coça:

Jiquitaia!

Esconde na paia:

Jiquitaia!

Ela morde no pé e debaixo da saia

A formiga que dói:

Jiquitaia!¹¹

A formiga jiquitaia exige seu reconhecimento e tatua-se amazonicamente nas canelas e “debaixo das saias” de desavisados passantes. Suas colônias cooperam do sedentarismo da agricultura de fungos a um sofisticado sistema de proteção, uma ressonância límbica que deixaria qualquer whatsapp ou produtor de roteiros do Netflix ultrapassado ou desorientado. Ela tem o respeito dos andantes mais sábios. Ao invés de torná-la uma inimiga, pela dor que provoca (a justificativa de tantos terrores pela História da ecologia humana e da maré ocidental), é a inspiração para os risos e rodas afrolatinas da sússia, no interior do Tocantins. Quando Dona Feliz canta com as crianças, simula a sússia, a co-inspiração simbiótica que evocamos como alternativa. Mais que isso, apresentá-la, ela mesma, a Jiquitaia mulher, que não se cala, retece a dor e a onipresença covarde das mordidas do patriarcado, que não se explica pelos livros que lhe seriam escondidas não fosse ela a Jiquitaia mulher. As meninas comungam da força. Os meninos compreendem o que causa ouvir.

¹¹ Disponível em <https://goo.gl/gpRMKT> (entre 1'08" e 1'27"). *Ciro Gonçalves* representa a dança em uma novela gráfica, imediatamente após esse artigo.

A roda de conversa com Dona Feliz, realizada no dia 09 de dezembro nos espaços abertos da paisagem escolar e migraram da horta, com algumas árvores endêmicas do cerrado e um horto medicinal, pouco utilizado e que, até aquele dia, as crianças não conheciam. E uma transformação foi percebida: o desejo de registrar, a organização em solicitar o direito de fala, a audição respeitosa e a curiosidade. Trinta e sete fórmulas e processos de cura em uma sabatina de perguntas e respostas que, de acordo com a própria Dona Feliz, é inédito em sua vida. Nunca sentira tanto amor num espaço tão curto de tempo. A devolução dos educandos foi postada no ambiente virtual, converteram-se em assinaturas no uniforme e certamente, numa reconexão com o potencial da observação. E de como o respeito às sabedorias podem desenhar outros caminhos. As próprias crianças, graças ao acompanhamento de Kamilla Silva Pereira, atriz e partícipe do Nuvem, registraram as narrativas com máquinas fotográficas digitais, profissionais e filmagens. A possibilidade de reversibilidade é também perscrutar as razões que motivaram cada ângulo e zoom.

(H.M.) (...) meu vôdrasto, ele toma... eu já perguntei pra ele o que é mas até hoje ele ainda não falou...

(F.P.) o que é que ele toma?

(H.M.) ele pega o limão... ele pega... hummm... ele pega aqueles negócios grandes roxos que eu esqueci o nome. Parece pepino.

(F.P.) Berinjela!

(F.P.) É pra emagrecer e pra circulação. Ele é pra baixar o colesterol. Por isso, as pessoas tomam com a berinjela, pra baixar o colesterol¹²

Com a aparente simplicidade desta troca, os *topoi* foram significados e ressignificados. Aquilo que não fazia sentido à menina em sua casa (minuciosamente devassada nos modos de fazer e usos), renomearam-se fórmulas que serão reproduzidas em outro espaço, como as resilientes e biossemióticas raízes cerradinas. A integração foi tecida; o envolvimento, por trás das ações ecopedagógicas que moldamos coletivamente marcam a viabilidade da multiplicação, autopoietica, do modelo.

¹²Disponível em <https://goo.gl/5sLWSC>, entre 6'49" e 7'16"156

TRANSPIRAÇÃO

CÓDEX: para fazer o decolonial, é preciso vestir-se de quando não cabíamos

Optar por uma retórica da exemplaridade - a prática como objeto, parâmetro e produto - no escopo desta convergência de ações e reflexões assinala um passo necessário. Ao considerar esse desafio, a revisitação da ecopedagogia (GADOTTI, 2001) nos orienta. De acordo com a professora Hilda Magalhães (2006) – responsável por precipitar o primeiro impulso para toda esta investigação-ação, pela abertura a uma fusão aberta, sensível, lacrimosa e feliz – parte de uma propugnação filosófica que preceitua e sintetiza, entre outros elementos ecossistêmicos, o reconhecimento da complexidade empírica e cognitiva dos educandos, bem como de intervenções transdisciplinares e dialógicas dos educadores como referencial de expectativas transversais de educação, que considerem o ambiente dos educandos (MAGALHÃES, 2006), bem como seu envolvimento integrado com suas localidades, temporalidades com as propostas de conhecimento .

A busca por diálogos amparados nos paradigmas associados às intencionalidades da própria ecopedagogia, revisitados neste artigo, poderão possibilitar sua conversão em projetos curriculares, ou roteiros de aprendizagem significativa. Para fazê-lo, é necessário problematizar um de seus marcos teóricos e fundantes, o desenvolvimento sustentável. O objetivo é demonstrar como a legítima preocupação com as transformações ambientais antropizadas e suas causas diluíram-se a ponto de não haver crítica efetiva aos hábitos de consumo e enriquecimento. O capitalismo adaptou-se em eufemizar o discurso sem atenuar as ações, a universidade e a escola acompanham sua demanda e o ciclo desarmônico permanece. O retorno às observações do contexto de concepção da ecopedagogia demonstra a necessidade de articulá-las a outros saberes para retomar a efetividade pretendida outrora. E como a educação formal, igualmente dinâmica, pode reestruturar seu formato para alcançar aquilo que elegeram como paradigma.

Fazer é possível. Mas é necessário que o educador esmaieça a verdade frágil e dolorosa que é uma autoridade inquestionável. Precisa se lembrar do que lhe é necessário, el@ mesm@, para uma vida boa. Usamos o *Sumak Kawsay* (do quechwa, *Suma Qamaña*, em aymara) no contexto que nos sensibiliza, para que caiba no que ouvimos

da ribeirinha que foi expulsa de seu lugar pela inquestionável hidrelétrica, do pedreiro que lacrimeja porque resolver a fome de sua casa era um ofício-prazer. Conexões com a terra. Envolvimentos. Bem viver para nós é vida boa. É do puxão de orelha de Cusicanqui que derivamos e ousamos essa compreensão: faz pensar sobre nosso fetiche seletivo, notadamente desenvolvimentista e escravoscolarizado, nossa birra de que só há um tipo possível de conforto, tão poderoso que *arrolla* os sentidos. Diferente daquele sentir, atento aos princípios que o desenharam:

Sí, yo creo que se hace de la palabra un emblema, una especie de escarapela diciendo somos pluriculturales porque incorporamos palabras que no entendemos. Pero no hay un esfuerzo por entender de dónde surge esa palabra. Eso surge de formas ritualizadas de discurso, son aforismos. Uno de los más conocidos *esqhipnayra uñtasis sarnaqapxañani*: mirando al futuro como al pasado hay que caminar por el presente. Hay mil traducciones de ese aforismo. *El Suma Q'amaña jakjam parlaña, jaqjam sarnaqañaes otro aforismo*. Vivir bien quiere decir hablar como gente y caminar como gente. Y hablar como gente quiere decir: 1) escuchar antes de hablar, 2) decir cosas que sabes y no hablar de lo que no sabes, y 3) refrendar tus palabras con tus actos. Eso quiere decir *jakjam parlaña*. Pero a nadie le interesa saber eso porque es justamente lo que los gobernantes no hacen: no escuchan, hablan de lo que no saben y no compatibilizan sus actos con las palabras.

A ação pedagógica de(s)colonial deve assumir-se como enfrentamento astuto, para não desperdiçar as microfaturas estruturais de nossos precedentes. Ser pragmático para igualmente distribuir, jogar ao ar, os códigos e decodificação que afastam oprimidos e opressores. Depende de coragem e atenção para aproveitar as brechas ou inserções estratégicas permitidas em legislações, discursos, currículos ou lógicas de vida. Implica que, no âmbito dessa sensibilização, a compreensão de que a colonialidade/colonialismo interno viraliza-se de forma sofisticada, incorporando o que lhe convier em estruturas e projetos. Encontrar caminhos e remédios nas cosmovivências que resistem à injustiça, que quer soar única resposta, mas sempre engasga na desigualdade com os silenciados e invisibilizados. Logo, ao agente decolonial/descolonizante, como um educador, a consciência de que ocupar espaços e tecnologias podem unir e contribuir celularmente ao tecido rasgado que o sistema-mundo pico-

ta como razão de ser. Implica, fundamentalmente, aceitar que há um tempo que carrega espaços, que ressoa em cantos e formatos de forma coerente com os discursos e ensinamentos que legamos. Compreender onde estamos e quem nos fez, atentos a ouvir antes de falar; dizer coisas sobre o que se sabe e silenciar no que não se sabe... Não haverá resposta decolonial à altura do que se exigia no processo de dominação se não ousarmos as linguagens e saberes resilientes. E partilhar o enfrentamento como sentido de aproximação, até que as contradições de quem oprime também os façam ceder.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi**. Quito: Fundación Friedrich Ebert, 2010. v. 9

ALVES, R. **A Escola com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Pudesse Existir**. Campinas: Papirus, 2001.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.

BECCAR, E. P. **El mestizo ch'ixi: identidades representas en Yvi Maraey: Tierra sin mal**. [s.l.] Universidad de Leiden, 2014.

BELL, S. J. Design thinking. **American Libraries**, v. 1/2, n. Jan/Feb, p. 44–49, 2008.

BRANDÃO, L. DE L. As Humanidades em face das Ciências; as Poéticas em face dos Métodos: provocações e desafios. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, p. 321–340, 2016.

CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3 ed. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53–75, 2009.

DEMO, P. **Aprendizagem autopoietica**. Disponível em: <https://docs.google.com/document/u/1/pub?id=11_kEMpDg-NKf89NnxYNB96HxwTPsR1SFxjgSBsfEo-U>. Acesso em: 9 jan. 2016.

DUSSEL, E. **La pedagogica latinoamericana**. Bogotá: Nueva América, 1980.

ESCOBAR, A. Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. **Cultura y Naturaleza**: Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia, n. 1995, p. 49–71, 2010.

ESCOBAR, A. **Más allá del Tercer Mundo**: Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2012.

FALS BORDA, O. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In: VALENCIA, C. (Ed.). **Ciencia propia y colonialismo intelectual**: los nuevos rumbos. Bogotá: Guadalupe, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, M. Ecopedagogia e educação para sustentabilidade. **Escola Publica**, v. 2, n. 2, p. 1–18, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en eGADOTTI, M. Ecopedagogia e educação para sustentabilidade. **Escola Publica**, v. 2, n. 2, p. 1–18, 1993. I siglo XXI, p. 81–132, 2001.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GROSGUÉL, R. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. **Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo**, n. 4, p. 123–143, 2015.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERRERÍA, A. F.; LUIS, J.; CAVEDA, C. La Ecopedagogía en la formación inicial de maestros. **Investigación en la escuela**, v. 71, p. 33–49, 2010.

HOLLAND, J. H. Studying complex adaptive systems. **Journal of Systems Science and Complexity**, v. 19, n. 1, p. 1–8, 2006.

LIMA, L. C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Lusófona de Educação [online]**, n. 15, p. 41–54, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. v. 1

MIGNOLO, W. D. La opción de-colonial : desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243–281, 2008.

NEGRÃO, T.; VISCARRA, S. Tecnologias de informação e comunicação como ambiente de empoderamento de gênero. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, participação e democracia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, p. 626–639, 2007.

MOTA NETO, J. C. DA M. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Educação online**, n. 14, p. 25–38, 2013.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. DOS. Mapeando Redes De Informações Com Uso De Software: Uma Experiência De Pesquisa E Docência Em Ead Online. n. Morin 1996, p. 1–10, 2003.

PACHECO, J. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Eds.). . **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 22–24.

PACHECO, J. A. Currículo , Aprendizagem e Avaliação . Uma abordagem. 2009.

PANIKKAR, R. **Mito, fe y hermenéutica**. Barcelona: Herder, 2007.

PIDNER, F. S. **Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas**. [s.l.] Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010a.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Violencias (re)encubiertas en Bolivia**. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010b.

RIVERA CUSICANQUI, S.; SOUSA SANTOS, B. DE. **Conversación del Mundo - Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos**. La Paz, BO, Valle de las Animas. ALICE - CES, , 2014.

RIVERA CUSICANQUI, S. R. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RIVERA CUSICANQUI, S.; SOUSA SANTOS, B. Conversas del Mundo. In: **Revueltas de indignación y otras conversas**. La Paz: Alice-CES. p. 80–126.

SANTOS, B. D. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71–94, 2007.

SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, B. DE S. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. Madison: Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, 2004.

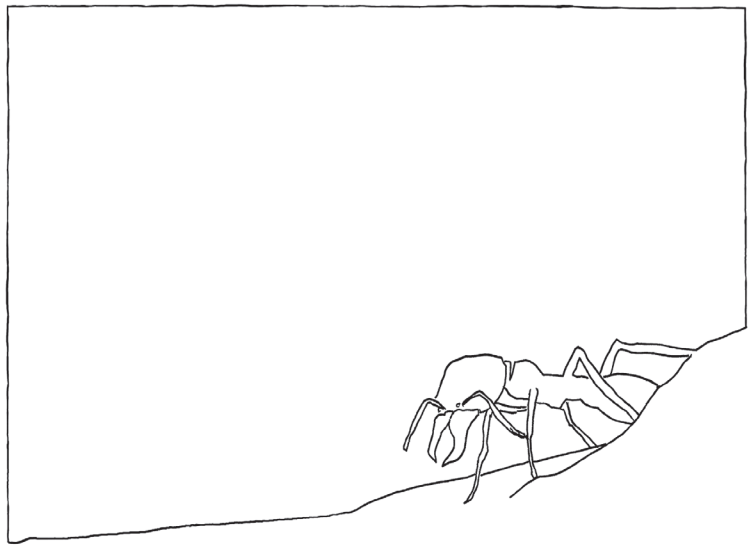
SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 35, p. 9–29, 2001.

SILVA CARVALHO, E. S.; RAMOS JÚNIOR, D. V. Do desenvolvimento sustentável ao envolvimento integrado . Ecopedagogias como opções decoloniais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, p. 35–60, 2017.

WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar las ciencias sociales**. Quito: Abya Ayala, 2002.

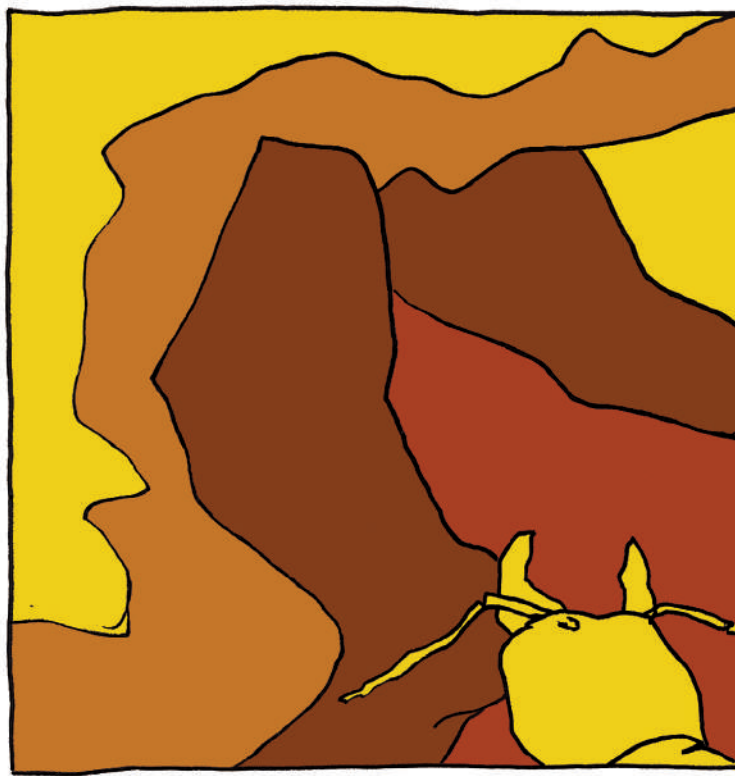
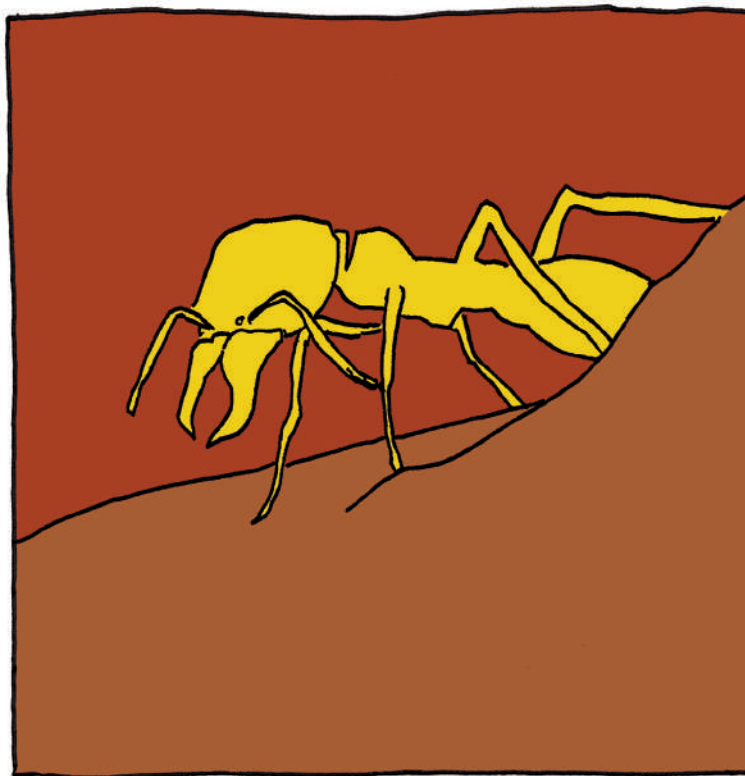
WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Ciudad del Mexico: En cortito que's pa' largo en esta, 2014. v. 1

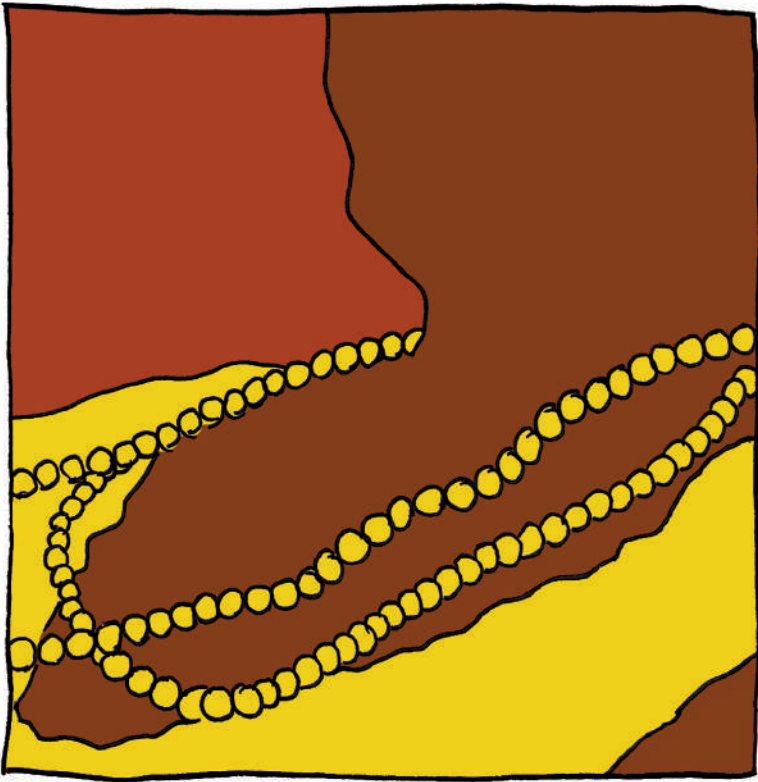
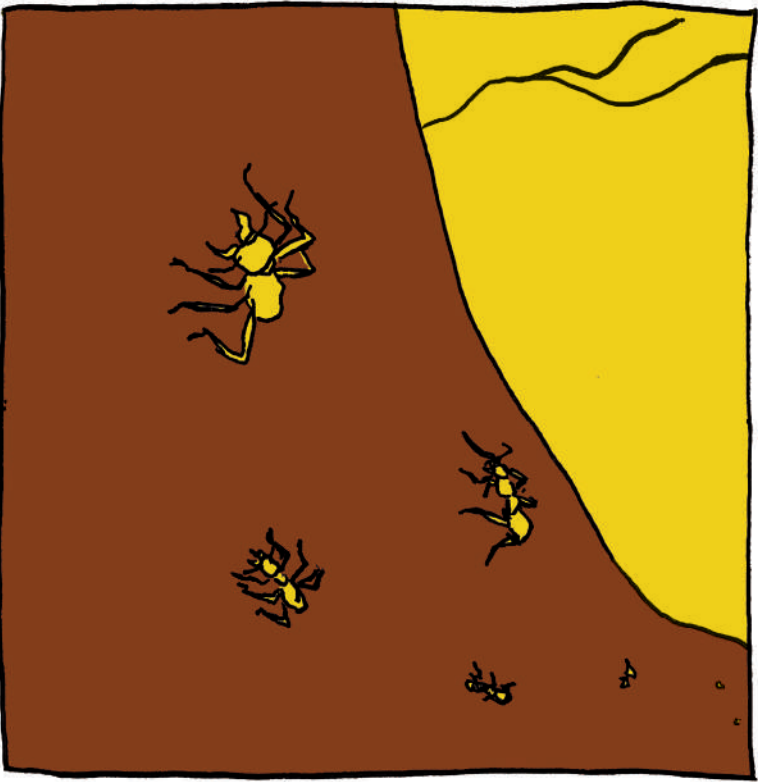


PEDAGOJIKUITAIA
por Ciro

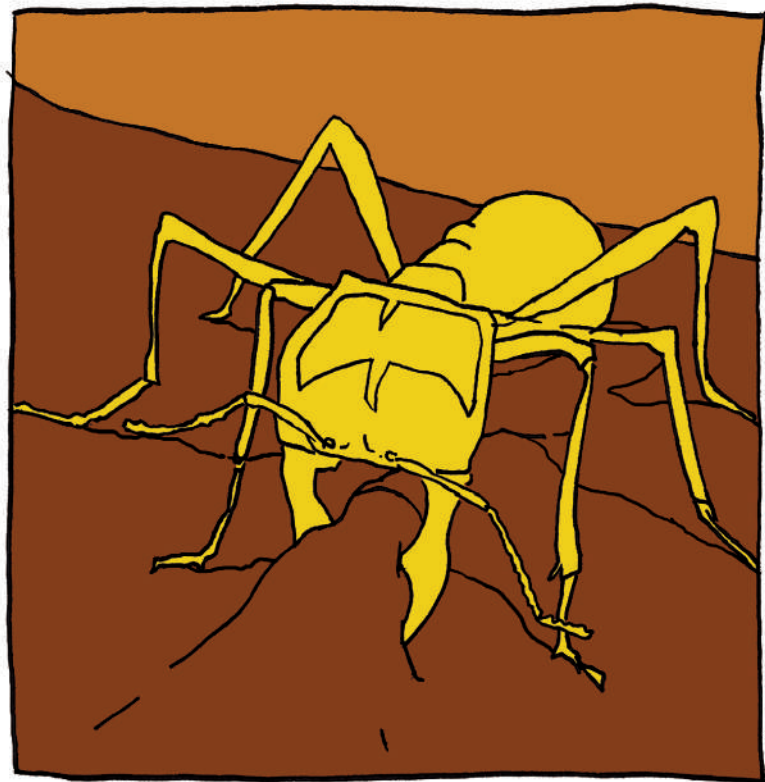
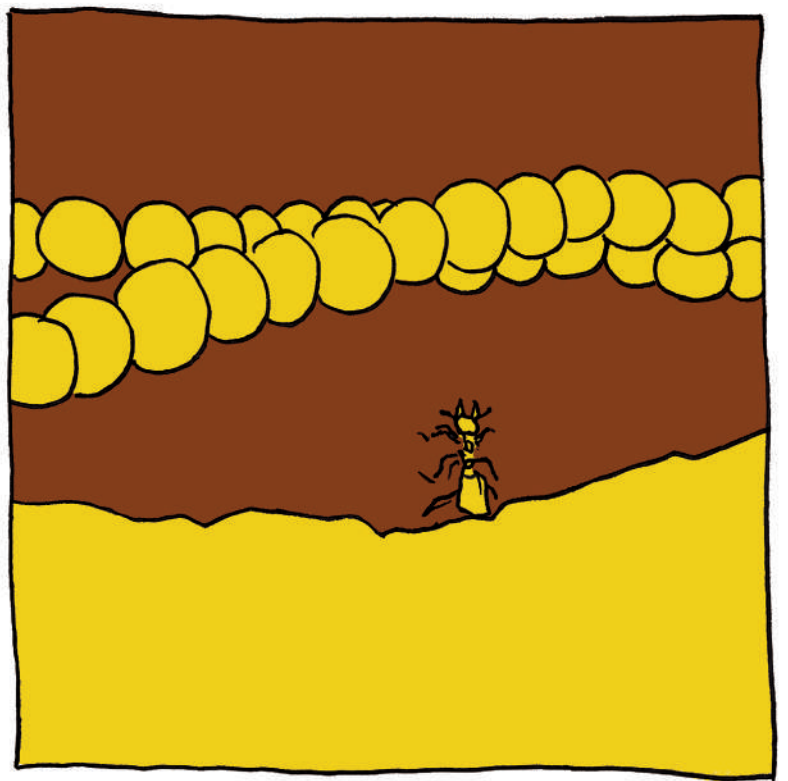












A vestimenta do homem



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Sariza Oliveira Caetano Venâncio e Rosária Helena Ruiz Nakashima

INTRODUÇÃO

O mundo acadêmico, desde suas teorias até suas metodologias, pauta seu cotidiano pelo discurso racional e logocentrado, distanciando-se das questões lúdicas e da linguagem sensorial. O presente trabalho apresenta reflexões sobre as possibilidades pedagógicas de realizar atividades “não convencionais” no ensino superior como, por exemplo, a produção de desenhos, com a finalidade de construir conhecimentos na disciplina “**Cultura Afro-caribenha e relações Caribe-Brasil**”, componente curricular do curso Educação do Campo de Marabá - Pará, no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR é um programa brasileiro destinado aos professores da rede pública da educação básica que já exercem o magistério, há pelo menos três anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.



Sariza Oliveira Caetano Venâncio



Rosária Helena Ruiz Nakashima

O pensamento do francês Henri Wallon (1879-1962) trouxe importantes contribuições à educação, destacando a relevância da afetividade no processo de construção dos sujeitos. Na dinâmica do pensamento infantil, Wallon identificou o “sincretismo”, uma mistura de ideias e imagens para representar a realidade, ou seja, as impressões de cada situação e/ou objetos são mescladas com elementos afetivos e experiências do indivíduo. O fato de se distanciar da objetividade, da lógica do pensamento logocêntrico pode ser considerado algo positivo na formação humana e no desenvolvimento educacional tanto de crianças como de adultos. Segundo Galvão (1998, p. 87):

Se, por um lado, o sincretismo constitui-se num obstáculo para o conhecimento objetivo do real, por outro, há terrenos da atividade humana em que ele é, ao contrário, um recurso muito fecundo. É o caso da criação artística, processo que tem semelhanças com o funcionamento do pensamento sincrético (livre associação, analogias, predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos sobre a conotação objetiva das palavras). Para o desenvolvimento do indivíduo nesse território, ao invés de ser reduzido, o sincretismo deve ser resgatado.

Portanto, a metodologia adotada na disciplina partiu do pressuposto que, expressar-se pelo desenho, de forma lúdica, pode contribuir para expandir a criatividade dos futuros professores. O objetivo foi proporcionar experiências pedagógicas que valorizassem o pensar, o sentir e o agir por meio da expressão artística, ou seja, partimos do pensamento sincrético dos acadêmicos para a construção do conhecimento científico, exigido na disciplina. Para Galvão (1998, p. 87), “necessário ao ato criador, o sincretismo é essencial à invenção verdadeiramente nova”.

Nos últimos anos as inovações pedagógicas e suas relações com as diferenças culturais e regionais têm sido discutidas de forma aprofundada em pesquisas, fóruns e debates sobre as tensões existentes entre as questões de gênero, étnico-raciais, regionais e culturais na educação brasileira. É a partir da teoria latino-americana da colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) que procuraremos discutir as tensões existentes entre as metodologias desenvolvidas na educação básica e aquelas que ocorrem na universidade.

Paulo Freire é uma referência internacional sobre os estudos de educação popular, um dos principais representantes da pedagogia progressista libertadora, que enfatiza a valorização das experiências dos indivíduos nos processos formativos. Apesar de essa pedagogia ser marcada pela educação não-formal, seus fundamentos têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas formais, como será relatado neste capítulo.

O cuidado foi fundamentar a experiência realizada a partir das concepções decoloniais de Freire, “sem distorcê-lo, sem descaracterizá-lo, sem ignorar os núcleos centrais de seu pensamento” (MOTA NETO, 2015, p. 147). Apesar de o conceito “pedagogia decolonial” não fazer parte das expressões utilizadas por Freire em suas obras, Mota Neto (2015, p. 147) defende que “a concepção decolonial está presente em toda a sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico”.

A COLONIALIDADE DO PODER E SUAS MARCAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER

O mundo acadêmico, enquanto instituição moderna, procura reproduzir um modelo de modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto civilizador e iluminista quanto em suas propostas epistêmicas. Mignolo (2005) já afirmava a relação intrínseca da colonialidade com a modernidade; não se tratando de derivações, mas sim de constituições entre elas. Foi a partir da colonialidade que a Europa desenvolveu a concepção de Ciências Humanas e a impôs, de forma arbitrária, como modelo único, verdadeiro e objetivo ao mundo, em especial à América Latina. Assim, a produção de conhecimento e epistemologias de regiões periféricas do Ocidente ficaram sob o crivo europeu, isso quando já não foram desconsideradas de imediato.

É certo que a colonialidade surge com o colonialismo, mas aquela sobrevive a este, mesmo após as independências políticas de diversos países, tendo em vista que a colonialidade se manteve viva em diversas instâncias nas ex-colônias. A que nos interessa, especialmente aqui, foi mantida na área do saber, do conhecimento, das subjetividades:

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (TORRES, 2007, p. 131).

Os livros didáticos utilizados nas escolas e obras teóricas debatidos na academia podem ser caracterizados como criadores e mantenedores das representações europeias nos países periféricos ocidentais. Religião, classificações sociais, econômicas, raciais, de gênero, periodicidade histórica, metodologias e teorias científicas foram impostas a outros povos sem levar em consideração as especificidades sociais, culturais, políticas e econômicas locais. Uma ocidentalização europeizada foi inserida no mundo do colonizado, a saber,

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Deste modo, a colonialidade do poder, e aqui mais especificamente a do saber, “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFUGUEL, 2007, p. 35). Vamos mais além, não se admitem também outras metodologias que não aquelas criadas ou (a)testadas por eles, especialmente quando o campo de atuação é a universidade, instituição representante da modernidade e iluminismo europeu, logo de sua superioridade civilizatória sobre outros povos.

O modelo de ensino nas universidades, especificamente nos cursos de humanas, é pautado por extensas leituras e aulas expositivas, ou seja, o professor ainda como “detentor do saber” que deve ser “transmitido”. De-

bates e rodas de conversa, em busca de maior participação dos estudantes, estão sendo desenvolvidas por alguns profissionais da educação. Contudo, a escrita e a leitura ainda ocupam o lugar central nas metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem.

É curioso observar como esses processos educacionais na universidade se distanciam daqueles, em sua grande maioria, utilizados nas escolas, nos quais se percebe uma ideia evolutiva, de progresso, nessa relação. Por exemplo, para ensinar as crianças da educação infantil, é utilizado pouco do sistema escrita-leitura, e mais atividades que aqui chamamos de lúdicas como música, teatro, desenhos, dança, entre outras. Com o avançar dos anos, o estudante vai se distanciando dessas atividades e se aproximando mais daquelas restritas à linguagem escrita. Parece-nos que linguagens oralizadas e do corpo vão sendo subtraídas do cotidiano escolar e da universidade a fim de marcar uma hierarquização entre oralidade e escrita; uma das pautas centrais no discurso europeizante de superioridade intelectual, que depois será substituída pela dicotomia hierárquica: povos com e sem história (MIGNOLO, 2003).

Sabemos que a expansão ocidental pós-século XVI foi de cunho econômico, religioso e político, como atestam diversos pesquisadores. O grande marco destes estudos ocorre com as teorias da colonialidade do poder, quando passam a compreender que, nesse projeto político ocidental de dominação do Outro, as formas de conhecimento europeias também são impostas de modo hegemônico ao resto do mundo. Os teóricos latino-americanos vão compreender tal processo como colonialidade do saber. É justamente essa postura arbitrária de epistêmes e metodologias que buscamos questionar quando trazemos, reconhecemos e desenvolvemos um pensamento decolonial dentro da universidade. Para Mota Neto (2015, p. 148):

Aspecto fundamental do pensamento decolonial está relacionado ao locus enuntiationis ocupado pelo sujeito que produz a teoria, que elabora o discurso, que reivindica posições críticas da colonialidade e do colonialismo. Este lugar, como já vimos, está marcado pela exterioridade de sujeitos, grupos e populações periféricos, não porque estes estejam fora da modernidade/colonialidade, mas precisamente porque foram subalternizados por ela, ocultados, negados, oprimidos, condenados. Estando em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais.

Na sequência, será realizada uma reflexão a partir de uma experiência no ensino superior, que buscou aproximações com a pedagogia decolonial fundamentada em Paulo Freire. É importante destacar que ele participou de lutas em defesa de uma educação para todos e todas, ao definir que seu “ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (FREIRE, 2015, p. 16), construindo uma filosofia educacional a partir da perspectiva dos oprimidos.

PEDAGOGIA DECOLONIAL um processo em construção

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire (2015, p. 39) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, envolve a dialética do fazer e do pensar sobre o fazer, com a disponibilidade para mudanças pedagógicas. Consciente de que somos “seres inacabados” (p. 50), nós, professores, precisamos refletir sobre a nossa prática docente e estar abertos, não para nos adaptar às dificuldades do magistério, “mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (p. 67).

Foi com essa postura que foram planejadas as aulas para a disciplina “**Cultura Afrocaribenha e relações Caribe-Brasil**”, do curso de Educação do Campo do PARFOR, em julho de 2014. A turma era composta por treze acadêmicos-professores que, durante suas férias de julho e janeiro, vão à Universidade Federal do Pará em busca de sua formação superior.

Dos treze estudantes, na sua maioria mulheres, sendo somente três homens, todos advinham de cidades do interior do sudeste do Pará, onde ministravam aulas em escolas rurais. Com exceção de duas estudantes que, naquele momento, realizavam atividades sindicais ou administrativas em suas escolas, os demais trabalhavam durante o semestre dentro de sala de aula. É importante ressaltar que a peculiaridade do PARFOR, no que diz respeito ao período de formação, faz com que esses estudantes abdicuem de suas férias de julho e janeiro, durante quatro anos, em busca de sua própria formação superior.

Os acadêmicos-professores que residem em cidades mais distantes, ficam afastados de seus lares e famílias e, para reduzir os gastos, procuram dividir residência em Marabá com outros colegas. Aqueles que moram em cidades mais próximas, cerca de duas horas de viagem, encaram diariamente o trajeto, de segunda a sábado. Suas prefeituras auxiliam, ao ceder ônibus para levá-los. Juntamente com as reclamações, é perceptível o cansaço em seus rostos e em seus corpos, especialmente naquelas e naqueles que são pais e mães de família, ou seja, 99 por cento do grupo.

Os desafios desses acadêmicos-professores são inúmeros, mas observamos pelas suas narrativas, durante as aulas, a força de vontade, a alegria e a esperança em poder fazer a diferença na vida desses estudantes das escolas públicas rurais onde lecionam. Freire (2015, p. 65) afirma que, apesar de todo o descaso pela educação pública, não podemos “cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar”.

Freire (2015, p. 74) enfatiza que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e essa ideia está relacionada aos efeitos das expectativas dos professores sobre o rendimento dos estudantes. Quando esses acadêmicos-professores narram que, apesar de todas as dificuldades, acreditam no potencial dos seus estudantes para aprender, isso se torna algo fundamental no processo educativo. Nell Keddie, um dos representantes da nova sociologia da educação, argumenta que:

[...] o conhecimento prévio que os professores têm dos alunos determina a forma como irão tratá-los. A capacidade intelectual dos alunos tal como avaliada pelos professores acaba sendo determinada pela tipificação que os professores fazem deles. Essa tipificação é determinada, em grande parte, pela classe social dos alunos (SILVA, 2007, p. 69).

As práticas pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional freireana devem ser construídas *com e pelos* estudantes oprimidos, aqueles social e economicamente desfavorecidos, requerendo de seus professores superar os “rótulos” negativos que minimizam ou até excluem a expectativa de que eles possam aprender. Tal prática contribuirá para a construção de uma “pedagogia do oprimido”, que se transforma em uma “pedagogia dos homens”, conforme palavras de Freire (2017, p. 57):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

É possível afirmar que a pedagogia decolonial deve problematizar os estudos sobre a “carência cultural” (PATTO, 1993, p. 208), que ainda estão presentes nos discursos e práticas de alguns professores. Os termos “marginalidade, carência ou privação cultural (...) têm sido usados para designar uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas” (p. 208).

A teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. É comum ouvirmos o professor dizer que o aluno é “fraquinho”, que ele não tem prontidão e que não consegue aprender porque em casa não conversam com ele, porque os pais falam muito errado, porque ele é uma criança traumatizada por viver num ambiente familiar muito agressivo, porque não tem possibilidade de desenvolver suas habilidades motoras e perceptuais, porque vive num ambiente pobre de oportunidades de manipulação e de discriminação perceptiva.

Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? Até que ponto tais afirmações repetem e reforçam uma visão de mundo gerada pela classe social dominante e seus intelectuais e são impostas à sociedade inteira como se fossem verdades universais? (PATTO, 1985, p. 2).

Dentre as possíveis consequências de se identificar com a “teoria da carência cultural” é gerar um descompromisso do professor com sua prática pedagógica, colocando-se fora de um papel ativo no processo educacional, por relacionar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes aos “problemas familiares”, provenientes de seus ambientes sociais “desfavorecidos”.

As experiências narradas pelos acadêmicos-professores do PARFOR demonstraram não compartilhar com a tal “teoria”, ou seja, eles compreendem os desafios, de naturezas diversas, enfrentados por seus estudantes da zona rural, e a partir disso constroem suas práticas pedagógicas responsáveis e comprometidas, buscando, em cada estudante, suas qualidades. Assim, de acordo com Leite (1993, p. 246):

[...] seria preciso abandonar a ideia de que a escola deve valorizar apenas as tarefas intelectuais, ou de que estas constituam a razão única da sua existência. Se valorizarmos apenas através desse padrão, será inevitável o aparecimento de desequilíbrios mais ou menos sérios entre os alunos. E perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas — às vezes, muito diferentes de aluno para aluno — constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o falseamento da auto-apreciação e a deformação das qualidades positivas. (...) O professor precisa é buscar, em cada aluno, as suas qualidades positivas, a fim de provocar o seu desenvolvimento.

Com o objetivo de realizar atividades intelectuais e artísticas, nas quais os acadêmicos-professores vivenciassem práticas de pensar, sentir e agir, de forma significativa, foi selecionada a obra “*O reino deste mundo*”, do cubano Alejo Carpentier. O objetivo foi compreender a Revolução Haitiana, assim como a história do Haiti, a partir da relação do mágico com o real. Essa relação é importante para entender como a revolução foi realizada pelos negros escravizados, levando o país à independência. Segundo Benevenuto (2005, p. 44),

O Reino deste mundo narra a história da revolta dos escravos no fim do século XVIII, no Haiti, tendo sob ponto de vista a perspectiva dos escravos, ou seja, dos vencidos, dos oprimidos e toda sua história particular de crenças míticas nas divindades e nas forças sobrenaturais.

Ti Noel, escravo negro *domonsieur Lenormand* de Mezy, e o escravo Mackandal são os grandes protagonistas do romance. O último deles se torna especialista em ervas e outros produtos naturais após perder um braço em uma máquina de moer cana. É sobre este personagem, que é histórico, que muitas narrativas mágicas surgiram. Um dos momentos ápicos da narrativa sobre ele pode ser observada na epígrafe desse capítulo, quando o mesmo teria a habilidade de se tornar pássaro para fugir de seus inimigos e depois retornar a sua condição humana.

Histórias reais-mágicas como essa se tornaram cada vez mais frequentes após sua morte na fogueira pelos franceses por ter liderado a organização e as rebeliões dos escravos das plantações. Ti Noel, o primeiro seguidor de Mackandal, é quem nos narra a dominação da elite francesa branca no Haiti, a vida na região no século XVIII, o levante dos negros contra os brancos e a revolução. Durante a obra, todo esse processo descrito é marcado pelo “real maravilhoso”, ou seja, a realidade sendo apresentada e expressada, entre outros modos, por seus sentidos mágicos.

Esses acadêmicos-professores já lecionam para o ensino fundamental de 4º ao 9º ano e um dos objetivos da formação, em nível superior, é aprimorar o processo de transposição didática do conhecimento acadêmico para o saber escolar. Assim, após a leitura da obra, foi apresentada a proposta de narrar, em forma pictórica, cada capítulo do livro, para que os estudantes do ensino fundamental pudessem compreendê-lo. Obedecendo a divisão dos capítulos em quatro partes, os acadêmicos do PARFOR foram divididos em quatro grupos. Um período matutino e um vespertino foram usados para a confecção do material e, na manhã seguinte, ocorreu a exposição dos mesmos concomitantemente ao recontar da história.

Ao apresentar a proposta, chamou a atenção uma certa resistência por parte dos acadêmicos em trabalhar com desenhos, pincéis, canetas coloridas, lápis de cor etc. A ideia de manusear esse tipo de material pedagógico, que muitas vezes é usado pelos mesmos na educação básica, parecia não se encaixar com o “mundo das letras”, e com as paredes brancas e frias da universidade. Contudo, após alguns minutos de relutância e de reclamações como, por exemplo, “não sei desenhar”, os grupos foram se organizando em cantos diferentes da vasta sala e



começaram a discutir e a representar a obra, por meio de desenhos. Em pouco tempo, podia-se perceber a desenvoltura e engajamento com a atividade por todos os acadêmicos do PARFOR.

Se as propostas epistêmicas ocidentais partem de uma racialização hierarquizante do mundo buscando a manutenção da colonialidade do poder, esta proposta visou o que Walsh (2013) chamou de pedagogia decolonial,

[...] ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.28).

Paredes, mesas, cadeiras e até mesmo o chão foram resignificados, ganhando outras funcionalidades que as não esperadas, ao menos não por adultos. A imagem ao lado é significativa da proposta de expandirmos a produção do conhecimento, sem os marcos do controle do corpo e do espaço impostas pelo mundo ocidental. Para Freire (2015, p. 87), “é vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir o refazer o exercício de minha autoridade de professor”. Assim, essa experiência, vivenciada na universidade, trouxe inspirações para que esses professores rompam com a “educação bancária” e desenvolvam ações mais dialógicas na educação básica, abrindo espaços para a criatividade e “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015, p. 31) dos estudantes.

A motivação e o entusiasmo do professor em propor atividades que envolvam a participação ativa da turma são capazes de influenciar no interesse dos estudantes para a aprendizagem. De acordo com Lima (2004, p. 161), “assumir que a mudança é necessária; arriscando-se a novas experiências de ensino, poderá levar o professor a cometer novos erros, mas também, novos acertos”.

Imagens como estas são amplamente divulgadas por professores e professoras da educação básica em suas pesquisas ou relatos para mostrar a alegria por aprender de seus alunos e alunas no ambiente escolar. A questão é: quando a universidade deixou de ser o espaço de produção “feliz” do conhecimento para se tornar uma caixa cinza de produção e reprodução? Por que nos distanciamos na universidade da lúdico da aprendizagem, fator de

grande interesse e importância no ensino das crianças? Essas perguntas talvez possam ser respondidas ao conhecer as teorias sobre a colonialidade do poder.

O processo civilizador impõe entre outras coisas o controle dos chamados “instintos primários”, logo, do corpo. A universidade brasileira aos modos ocidentais, como grande representante do espaço civilizado, requer corpos dóceis que se organizem sentados e enfileirados em cadeiras. O uso da palavra, seja ela dita ou escrita, é o meio principal de “transmissão” dos saberes que ocorre em um único sentido, ou seja, o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno está ali para ouvir, como se não tivesse nada para dizer. Freire (2015, p. 31-32) traz uma importante reflexão sobre essa questão:

[...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Ainda vivenciamos práticas pedagógicas que não reconhecem os saberes dos estudantes e, quando verbalizados, logo são inferiorizados, muitas vezes por não representarem o modelo hegemônico de conhecimento. É necessário pensar em uma formação integral dos sujeitos, que enfatize não apenas a dimensão técnica e intelectual, mas também as questões emocionais, afetivas, políticas, humanas etc. Para Lima (2004, p. 161):

É preciso, enfim, romper com antigos paradigmas e assumir uma postura que se coadune com um “novo aluno” – um ser humano integral, com múltiplas inteligências e infindáveis possibilidades de expressão diante das mudanças planetárias (...) é preciso privilegiar não somente os “bons lógicos” ou “bons escritores”, como também os “bons atletas”, “bons músicos”, “bons pintores”, “bons escultores”, “bons projetistas”, “bons oradores”, “bons romancistas”, “bons amigos”, “bons...”

Assim, a experiência pedagógica realizada procurou uma coexistência, um diálogo com diferentes saberes, mas de modo não hierarquizante. Não é a exclusão das epistêmes europeias, mas o reconhecimento e visibilização daquelas excluídas pelos modelos hegemônicos. É deste modo que a atividade realizada se propôs a trabalhar. Ler, pensar, sentir, representar, desenhar, dialogar e oralizar foram ações múltiplas contidas na proposta. A oralidade, assim como a expressão por desenhos, muitas vezes tida pelos europeus como características dos povos não evoluídos, bárbaros e inferiores, dentro da sua lógica de progresso, foi vista por nós como outras lógicas e formas de pensar, agir e sentir que precisam ter lugar na reconstrução de saberes emancipadores ao questionarem a lógica eurocêntrica dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sistematizar esta experiência pedagógica foi possível mostrar que a instituição brasileira moderna e ocidentalizada, que é a universidade, necessita mais que metodologias pautadas na escrita e leitura para difusão e apreensão de conhecimentos; outras estratégias com base na oralidade, nas artes e na corporalidade precisam ser refletidas e aplicadas. Observamos também que, além de ter conhecimentos das metodologias para ensinar os conteúdos específicos de História, Filosofia, Sociologia etc., o professor precisa compreender quem é o seu estudante; quais são suas motivações, seus desejos; como é sua vida dentro e fora da escola. Conforme Freire (2015, p. 134), “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”.

Os resultados dessa experiência foram notados ao avaliar a qualidade das apresentações do material produzido pelos estudantes, em que ficou evidente o domínio do conteúdo pela turma. Além disso, seis meses após esta experiência, pudemos reencontrar a turma na disciplina de “História da África” e, notou-se a relevância de produzir e construir alternativas ao modelo epistêmico eurocêntrico, pois no semestre seguinte, a turma demonstrou domínio do conteúdo ao relacionar a história do Haiti e seu processo de revolução com os textos discutidos sobre África. Alguns estudantes narraram, também, que se apropriaram da metodologia e utilizaram-na com suas turmas no ensino fundamental. Acabamos criando e construindo novas condições de pensamento, e porque não dizer sociais, políticas e culturais?

A metodologia de ensino foi exitosa ao explorar outras linguagens para a construção de saberes múltiplos. Isso nos permitiu fugir da ideia ocidental de hierarquização, evolução e poder epistêmicos e ir em direção a uma pedagogia mais libertadora, uma pedagogia decolonial.

REFERÊNCIAS

BENEVENUTO, Silvana. “O reino deste mundo: A história do ponto de vista dos oprimidos”. **Baleia na rede**. V.1. n.2, 2005, p.37-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In. PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2.ed./4.reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

LIMA, Luzia Mara Silva. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In. SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera M. F. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, Abril 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 21 set. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. Da psicologia do “desprivilegiado” a psicologia do oprimido. In. _____. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2.ed./4.reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** In. Revendo a proposta de alfabetização. [S.l.: s. n], São Paulo: SE/CENP, 1985.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

TORRES, Nelson Maldonado. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

2.

***DE(S)COLONIZAR
EM COMUNIDADES***





AIRO

CONVERGÊNCIAS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

INTRODUÇÃO

Na virada do século XX para o XXI, uma parte da academia latino-americana e estadunidense viu emergir o debate sobre a decolonialidade. Os agentes principais desta inovação são intelectuais que desde o final dos anos de 1990 têm se reunido em torno de um programa de investigação da *modernidade/colonialidade latino-americano*, assim como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), mas também já chamado por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de *grupomodernidade/colonialidade*, e por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), de coletividade de argumentação da *inflexão decolonial*.

Este programa tem se constituído a partir de uma persistente crítica às visões eurocentradas da modernidade propondo uma forma de entendê-la a partir de sua exterioridade, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente pelo que foi periférico pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de *colonialidade*. Unificou os autores do programa



João Colares da Mota Neto

cujos maiores expoentes são Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, a ideia de que a modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo.

Individualmente ou em rede, os intelectuais do programa têm produzido um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária. Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos.

Dentre os conceitos partilhados e que constituem parte da linguagem comum dos membros do programa, destaca-se o de *decolonialidade*¹. Na interpretação de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), esse conceito tem sido útil para questionar a ideia de que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial instalado com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia. Contraopondo-se a essa ideia, o programa modernidade/colonialidade parte do pressuposto de que:

la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación

¹ Walsh (2014) esclarece que ainda que o programa modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. Afirma que as feministas chicanas queer Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje. E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que o programa não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise.

en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 13).

Entendem, assim, que o fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade iniciando a colonialidade global, entendida como um enredado padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho.

Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global, os autores da rede defendem que devemos viver uma segunda descolonização que complete a primeira e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade.

Na esteira destes autores, utilizamos o conceito de decolonialidade como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2016).

A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento, mas também encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas produzidas no Sul global, como a América Latina, África e Ásia. Segundo Escobar (2003), algumas destas fontes são: a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista *chicana*, a teoria pós-colonial e a filosofia africana.

Em nossa tese de doutorado defendemos o argumento de que a *educação popular* e a *investigação-ação participativa (IAP)*, em particular no que toca às contribuições teóricas do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-

1997) e do cientista social colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), devem estar inseridas na genealogia da decolonialidade na América Latina por seus significativos aportes à crítica da colonialidade enraizada nas ciências sociais e na educação e, sobretudo, por apresentarem elementos de descolonização do pensamento, do fazer científico e da pedagogia (MOTA NETO, 2015).

E é nesta direção que o presente artigo busca analisar possibilidades de convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa, tomando como referência os dois intelectuais mencionados com vistas a identificar suas contribuições para uma pedagogia decolonial na América Latina.

Trata-se de um artigo situado no campo da história comparada do pensamento social latino-americano, utilizando-se como fontes primárias diversas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em diferentes momentos de suas trajetórias intelectuais. Na primeira parte do artigo, tratamos de conceituar e caracterizar a educação popular e a investigação-ação participativa, analisando especialmente seus pontos de convergência. Em seguida e por fim, refletimos sobre uma pedagogia decolonial como expressão da *educação popular pesquisadora e participativa*, nos termos dos autores analisados.

Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa (IAP)

As décadas de 1960 e 1970 são de grande efervescência política e intelectual na América Latina. A luta contra as ditaduras civil-militares que varriam vários dos países de nosso continente correspondia, no plano intelectual, a luta contra a ditadura do pensamento único, hegemônico, eurocêntrico.

Construções intelectuais mais autônomas que buscavam exprimir as contradições e problemáticas próprias de nossas sociedades latino-americanas foram emergindo em vários campos do conhecimento e deram origem, por exemplo, à teoria da dependência, à teologia da libertação, ao teatro do oprimido, à filosofia da libertação e, ao que nos interessa mais de perto neste artigo, à educação popular e à investigação-ação participativa.

Segundo Mejía (2013), a reação contra o eurocentrismo que caracteriza estas construções intelectuais dos anos 1960 constitui o “gêrmen de um pensamento próprio latino-americano”, que buscou diferenciar-se das formas eurocêntricas de conhecimento e das perspectivas de leitura da América Latina a partir “de fora”, possibilitando a articulação de um conjunto de linhas de ação e discursos teóricos críticos e anticoloniais, tais como a educação popular e a IAP.

Vale precisar que o termo “educação popular”, na América Latina, tem história antiga e remonta às lutas de independência dos países latino-americanos no século XIX. Naquele contexto, educação popular era entendida como instrução pública para todos, fundamentada em um discurso liberal que associava educação ao “espírito” republicano do progresso e da liberdade.

Ao longo do tempo, o termo será ressignificado. Nos anos 1960, ao redor das experiências político-pedagógicas de Paulo Freire no Brasil, a educação popular assume uma orientação “libertadora”, profundamente mais crítica e radical, que já não se limitava a defender a universalização da escola, mas que questionava os principais pilares que sustentavam a educação moderna/colonial. Mais do que isto, questionava os fundamentos da sociedade capitalista, as remanescências da situação colonial e toda forma de opressão social, de raça e gênero, defendendo uma mudança estrutural da sociedade e da educação.

Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva.

Para Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1994, p. 8), a educação popular é “um *paradigma teórico* que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas”. Para eles, a educação popular trata, assim, “de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial” (p. 8).

Brandão (1994), por sua vez, apresenta quatro características da educação popular latino-americana, que vêm sendo assumidas desde os anos 1960 nos diversos projetos inscritos nessa legenda. São elas:

- 1 – A educação popular propõe uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir destas relações, uma educação libertadora.
- 2 – A educação popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares.
- 3 – A educação popular afasta-se de ser apenas uma atividade de escolarização popular (o autor dá como exemplos a alfabetização e a pós-alfabetização) para ser toda e qualquer prática sistemática de intercâmbio de saber, partindo das próprias práticas sociais populares.
- 4 – A educação popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente.

Não à toa, a educação popular tem sido considerada como uma das maiores contribuições que a América Latina deu à pedagogia e ao pensamento social mundial. Suas intuições originais, ligadas não somente à construção de uma nova pedagogia, mas também à epistemologia que lhe funda, somadas a uma práxis sensível à dor de pessoas e grupos oprimidos, renderam-lhe notoriedade e um variável destaque nas academias universitárias, mas, sobretudo, nos movimentos sociais.

Muitas das experiências de educação popular iniciadas nos anos 1970 articularam-se na década seguinte em torno do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL)², o qual se converteu, por meio de suas redes, publicações e eventos no principal foro de discussão e de construção da educação popular como campo intelectual crítico, na avaliação de Valencia e Carrillo (2011).

Gadotti e Torres (1994), tendo em vista o caráter plural da educação popular, enumeram alguns dos seus locais de experimentação na América Latina: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no estado de São Paulo; à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena

² Atualmente rebatizado para Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe.

mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México; ou as campanhas de alfabetização no Equador, apoiadas pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na melhor tradição transformadora da educação popular, além de diversas experiências de educação popular de gênero, o sem-número de movimentos de afirmação da mulher, *a vinculação entre educação popular e pesquisa participante etc.*

A vinculação entre a educação popular e a pesquisa participante (chamada na Colômbia de investigação-ação participativa) é o que aproxima, portanto, os pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

Já explicitada a concepção de educação popular, o que vem a ser a IAP e como esta se articula com aquela?

A IAP é, a um só tempo, um *método de investigação*, uma *técnica educativa* e uma *ação política*. Não é somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar. É uma tríade permeada por uma *filosofia de vida*, que a satura como um todo e com a qual se poderia reconstruir a sociedade como uma força nova. A IAP é, desse modo, uma metodologia dentro de um processo vivencial (FALS BORDA; ZAMOSC, 1985).

Combinando a pesquisa científica com a ação política, a IAP visa a transformar radicalmente a realidade social e econômica e construir o poder popular em benefício dos excluídos. Neste complexo processo estão incluídos a educação popular, o diagnóstico das situações, a análise crítica e a prática como fontes do conhecimento para sondar os problemas, as necessidades e as dimensões da realidade (FALS BORDA, 1985).

Os propósitos finais da IAP, de acordo com Fals Borda (1985), são os de: 1) capacitar as classes e grupos explorados para engendrar com eficácia o peso transformador que lhes corresponde, traduzido em projetos, obras, lutas e desenvolvimentos concretos; e 2) produzir e elaborar o pensamento sociopolítico próprio de tais bases populares.

Em suas próprias palavras, Fals Borda (1998, p. 182) assim definiu a IAP:

un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudia-

dos (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza.

Do excerto acima, podemos definir a IAP como “um método de estudo e ação” e “uma filosofia de vida”, que visa “melhorar a situação de vida das classes populares”, e cuja produção do conhecimento baseia-se “na convivência com as comunidades”, na “inter ou multidisciplinaridade” e no “compromisso existencial” entre os distintos sujeitos da investigação.

A IAP é uma experiência político-pedagógica, no preciso sentido da educação popular, na medida em que busca armar ideológica e intelectualmente as classes mais exploradas da sociedade, para que estas assumam conscientemente o seu papel como atores da história. Para Fals Borda (1978), este é o destino final do conhecimento, validado pela práxis e orientado pelo compromisso revolucionário.

Seguindo o sentido da educação popular como processo político-pedagógico de organização das camadas populares, Fals Borda (1985) considera a IAP como um método científico de trabalho produtivo (e não apenas de investigação), que implica organizar e impulsionar movimentos sociais de base, de modo que resulta difícil e improdutivo distinguir entre estudo e militância.

A IAP, portanto, como estratégia de produção e difusão do conhecimento, como mecanismo de organização das lutas das camadas populares e como ferramenta conscientizadora e de educação das massas, assume-se como uma *modalidade* de educação popular, em nossa perspectiva.

Embora desde o seu início, nos anos 1970, a IAP já apresentava este componente pedagógico – Freire, não à toa, é considerado por Fals Borda como um antecedente desta metodologia –, com o passar do tempo o diálogo de Fals Borda como o movimento da educação popular vai se aprofundando, bem como com outras expressões da pedagogia crítica, como Ivan Illich, John Elliott e Stephen Kemmis.

Em relação à origem da IAP, Fals Borda (1986) menciona quatro correntes intelectuais latino-americanas que para ele estiveram na base de sua formulação: 1) a teoria econômica da CEPAL, o duo brasileiro Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, conectados com Celso Furtado e outros na formulação da *teoria da dependência*, e que para ele foi o primeiro grito de independência intelectual latino-americano; 2) uma releitura do *marxismo*, superando o dogmatismo e o colonialismo intelectual de esquerda, que pode ser encontrado na obra de Pablo

González Casanova, Agustín Cueva, Edelberto Torres Rivas, entre outros; 3) a *contrateoria da subversão*, vivenciada na prática revolucionária de Camilo Torres; e 4) a *educação popular* de Paulo Freire e a contribuição do “dialógico” como forma de superação da dicotomia sujeito-objeto.

A convergência entre a educação popular e a IAP tornou-se conhecida em toda a América Latina por meio da influência do CEAAL, entidade que chegou a ser presidida pelos próprios Paulo Freire e Orlando Fals Borda em momentos distintos dos anos 1980 e 1990. Neste sentido, Lola Cendales e Jairo Muñoz (2013) destacam que a articulação entre a investigação-ação participativa e a educação popular constitui o núcleo político-epistêmico fundante do CEAAL. Aliás, o próprio Fals Borda (2004) já havia antes afirmado que a fórmula somatória EP + IAP parecia ser um dos aportes principais do CEAAL, e que inclusive esta foi uma das conclusões do 9^a Congresso Mundial de Investigação-Ação e Gestão de Processos realizado na *University of Ballarat* (Austrália), em 2000.

Como principal entidade aglutinadora de educadores populares e maior expressão continental do movimento libertador da educação popular, o CEAAL, por meio de Paulo Freire, Fals Borda e outros, contribuiu para pensar a educação popular em suas vinculações com a crítica do colonialismo intelectual e a necessidade de se reinventar a pesquisa social com procedimentos participativos e dialógicos.

A ênfase na *participação*, segundo o entendimento de Fals Borda (2004), constituiu um dos principais aportes da IAP à educação popular, o que reforçaria a sua busca originária de superar a relação verticalizada entre sujeito (professor) e objeto (aluno). Para o sociólogo, a essa *dimensão dialógica interpessoal* somam-se outras contribuições: *epistemológica*, pela afirmação do diálogo de saberes; *institucional*, pela necessidade de construção de universidades ou escolas participativas; e *paradigmática*, pelo estímulo à constituição de novos modos de conceber a realidade e produzir conhecimento.

Outra contribuição fundamental de Fals Borda para a educação popular reside na defesa do princípio de que o *educador é um investigador*, cuja inspiração lhe veio pelas mãos dos educadores ingleses Lawrence Steinhouse e John Elliot e do educador australiano Stephen Kemmis, mas que também converge com o pensamento de Paulo Freire, que há muito já defendia essa ideia.

Fals Borda acreditava (2010 [1995]) que houve um salto qualitativo na educação popular a partir da combinação da docência com a pesquisa, estimulada pelo CEAAL. Dizia que os educadores devem envolver-se com tarefas de pesquisa participativa para conhecer melhor a realidade escolar e comunitária; para vincular e motivar os

estudantes de todas as idades, até que cheguem ao ponto de serem gestores de sua própria aprendizagem; e para afirmar o papel de liderança e orientação coletiva que têm os professores. Alicerçado nessa combinação, a sala de aula seria concebida como um “sistema articulado de comunicación, investigación y construcción del conocimiento entre todos sus estamentos, para llegar a una especie de *comunidad educativa integral*” (FALS BORDA, 1998, p. 208).

Fals Borda (2010 [1995]) defendia, nestes termos, uma *educação popular pesquisadora e participativa*, fazendo convergir os elementos da pedagogia freireana com o seu próprio pensamento sobre investigação participativa. Educação popular que, como veremos, é expressão de uma pedagogia decolonial nascida em nosso continente latino-americano.

A Pedagogia Decolonial como Expressão de uma Educação Popular Pesquisadora e Participativa

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.

Para Walsh (2013), o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres. As pedagogias decoloniais são ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo (WALSH, 2014).

As pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (WALSH, 2013).

Catherine Walsh afirma que esta concepção se alia à chamada *pedagogia crítica* iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais ao redor do mundo até os anos 1990, quando começa a enfraquecer devido ao auge do projeto neoliberal e à dissipação da utopia revolucionária marxista, no contexto da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (WALSH, 2013). No entanto, também nos anos 1990, emerge com força os movimentos indígenas no continente latino-americano, renomeado como *Abya Yala*³. Deste momento em diante, a luta por transformação é redirecionada e ressignificada de modo que o que está em pauta não é apenas a questão social, ligada à equidade e à eliminação da desigualdade, mas também as questões étnicorraciais, que assumem lugar de destaque e dão novos contornos e propósitos à pedagogia.

Tendo por base esta concepção de pedagogia decolonial, como podemos percebê-la no seio da educação popular latino-americana? Como Freire e Fals Borda se articulam e contribuem para a construção deste projeto a partir da educação popular? Quais os elementos de convergência, presentes no ideário sociopedagógico dos dois autores, que se entrelaçam com a concepção pedagógica decolonial?

Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas deste projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia.

Procuraremos explorar esta afirmação sustentando que em Freire e Fals Borda a concepção de pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

³ Abya Yala é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da Conquista espanhola. Significa "terra de plena maturidade" ou "terra de sangue vital".

a) Pedagogia que requer educadores subversivos:

Tanto em Freire quanto em Fals Borda encontramos a ideia de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais.

Portanto, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (FALS BORDA, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (FREIRE, 1987).

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas.

Este vínculo orgânico e participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo franco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda.

Freire, neste sentido, construiu os primeiros traços de sua pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro. Mas os oprimidos com os quais dialogou ao longo de sua trajetória *sentipen-*

*sante*⁴, ao redor de todo o mundo, incluem os trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil, os camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros. Fals Borda, do mesmo modo, construiu a investigação-ação participativa (IAP) e a educação popular na Colômbia em íntimo diálogo com os camponeses andinos e *costeños*, os negros dos *palenques*⁵ e os indígenas da Amazônia colombiana.

O educador decolonial, por isso mesmo, enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios e suas *situaciones-limites*. É neste sentido que Freire e Fals Borda não só apoiaram intelectualmente a diversos movimentos de resistência e processos revolucionários, como se engajaram concretamente neles. Vale lembrar que ambos estiveram juntos na Revolução Sandinista e na África pós-colonial, contribuindo, a partir da educação popular e da IAP, para a luta revolucionária. Ambos estiveram envolvidos, também, na construção de partidos políticos democráticos, assumindo com radicalidade a natureza política da educação popular e da pesquisa social.

Mas, com capacidade de trânsito, ambos se movem entre a política, a luta revolucionária, os movimentos sociais, a academia, o governo e as organizações não governamentais, o que fornece uma feição *fronteiriça* ao perfil de educador decolonial que estamos aqui desenvolvendo.

b) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto:

Outro legado de Freire e Fals Borda para a pedagogia decolonial é o ensinamento de que a educação, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional.

⁴ Termo criado por Fals Borda, para quem *sentipensante* é “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (2003, p. 9). Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

⁵ O equivalente colombiano dos quilombos brasileiros.

Orlando Fals Borda chamou de *hipótese de contexto* para a necessidade de adequação dos marcos de referência científicos aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos, caso efetivamente se queira enfrentar o colonialismo intelectual e construir uma ciência própria latino-americana (FALS BORDA; MORA-
-OSEJO, 2007).

Paulo Freire (2003, 2008, 1987), no mesmo sentido, desde os seus primeiros escritos, foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas” vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular. Dizia que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares.

Desse modo, a educação popular, ao enfrentar essa racionalidade estreita, totalitária, propondo o que Fals Borda (2010 [2005]) chamou de *diálogo de saberes* e Freire (1987) de *síntese cultural*, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.

A partir da leitura dos dois autores, entendemos que o reconhecimento do contexto concreto e a valorização dos saberes culturais se dão a partir de dois mecanismos: por um lado, mediante pesquisa, que Fals Borda (1985) chamou de *investigação-ação participativa*, como já sabemos, e Freire (1987) de *pesquisa do universo temático*; por outro, recorrendo ao diálogo profundo, construtivo e permanente com as camadas populares, em todos os momentos do processo educativo.

Há uma série de convergências entre as duas concepções de pesquisa. Em primeiro lugar, ambas estão ligadas a uma intencionalidade transformadora. Não são apenas um recurso de “descoberta” da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a

dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, conseqüentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social.

c) Pedagogia que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência:

Procedimento de suma importância para a pedagogia decolonial e que constitui parte do legado intelectual de Paulo Freire e Orlando Fals Borda é a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão.

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado.

Mas qual a importância da memória coletiva e como isso articula Freire, Fals Borda e a decolonialidade?

Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para ela, a memória coletiva articula a continuidade de uma aposta decolonial, é como “este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (2013, p. 26).

Para Marín (2013), os projetos e as práticas no campo da memória podem ser concebidos no interior do horizonte da decolonialidade, por dois motivos: primeiro, pela visibilização de epistemes que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade; segundo, porque mobilizam dinâmicas de transformação dos legados coloniais que ainda hoje persistem.

Ainda de acordo com Marín (2013), a recuperação coletiva, segundo Fals Borda e Freire, nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começou-se a produzir “outras” narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação às oficiais, apontando para um conhecimento produzido no seio do movimento popular.

Com efeito, compõe a proposta da IAP o que Fals Borda (1985) chamou de *recuperação coletiva da história*, que visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos “oprimidos”, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, a suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial.

Esta recuperação, na concepção falsbordiana, deve ser feita pelas próprias classes populares, com a ajuda dos intelectuais orgânicos, que contribuem pela *restituição sistemática* ou para a popularização de técnicas de pesquisa científica, tornando a investigação um procedimento dialógico e conscientizador. É assim que a proposta de Fals Borda se soma ao pensamento de Paulo Freire, que também forneceu contribuições neste sentido da recuperação coletiva, quando, por exemplo, defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e das palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do *saber de experiência feito*, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico (FREIRE, 1987).

A construção de uma *ciência popular*, fecundada no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, em nossa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana e uma lição ensinada por Freire e Fals Borda para o movimento da educação popular e para as ciências sociais críticas em nosso continente.

d) Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas:

Freire e Fals Borda construíram contundentes críticas ao colonialismo e à colonialidade também no plano do pensamento científico e filosófico. Fals Borda (1970), desde o início dos anos 1970, quando publica *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que, reproduzido nas academias de toda a América Latina, reforçam o silenciamento de nossa realidade e inferiorizam nossos quadros intelectuais. Freire (2003), já na sua tese elaborada para ingresso na cadeira de História e Filosofia da Educação da então Universidade do Recife, critica, junto ao aspecto epistemológico, a força do colonialismo que se faz presente no patriarcado, no racismo, no latifúndio, na invasão cultural, na cultura do silêncio, na violência, no mutismo, na passividade, no assistencialismo.

Ambos estavam muito conscientes das relações intrínsecas entre colonialismo intelectual, capitalismo, racismo, patriarcado e imperialismo, propondo repensar a pedagogia e as ciências sociais – consequentemente a educação popular – a partir de bases não eurocêntricas, mas *endogenéticas*, nos termos de Fals Borda (2007). Em suma, defenderam a nossa autonomia intelectual e o nosso direito à autodeterminação, ou seja, a possibilidade de os povos do Sul trilharem o seu próprio caminho, o que Freire (2014) chamou de *sulear*.

Evidentemente que esta posição intelectual é reforçada pela *estrutura de sentimentos* (WILLIAMS, 1997 [1975]) da época. Como já vimos, a segunda metade do século XX é marcada, na obra de um conjunto crescente de intelectuais críticos, por um terceiro-mundismo ou latino-americanismo que encontra expressão na sociologia, pedagogia, filosofia, teologia, não à toa identificadas como sendo *da libertação*.

Isto não representou um fechamento em relação aos ensinamentos de tradições críticas vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Afinal, tanto Freire quanto Fals Borda viveram nestes locais e construíram relações com intelectuais e movimentos aliados. Mas, sem negar o diálogo, este terceiro-mundismo significou uma busca por novas coordenadas epistemológicas, mais autônomas, que representassem melhor o ponto de vista das camadas populares do Sul global.

Isto explica a maneira não ortodoxa com que Freire e Fals Borda incorporaram, por exemplo, o marxismo. Negando o economicismo e o estruturalismo muito evidentes em parte do marxismo latino-americano, que, diga-se de passagem, não raro foi uma reprodução eurocêntrica do marxismo pensado em outras latitudes, estes educadores foram capazes de introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas “falavam”, a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o “ópio do povo”.

Entendemos que isto não se deve apenas à influência, de fato importante, de Antonio Gramsci, mas também de outros personagens da periferia mundial, que heterodoxamente releram o marxismo ocidental, como Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Camilo Torres e Che Guevara. De igual forma, deve-se à influência sobre Freire e Fals Borda de tradições de pensamento latino-americanas que cruzaram o marxismo com outras correntes filosóficas, como a teologia da libertação, que aproximou Marx ao humanismo cristão.

Além da teologia da libertação e da releitura do marxismo, Freire e Fals Borda também buscaram outras coordenadas epistemológicas dialogando com perspectivas teóricas emergentes no final do século XX, como a pós-modernidade de oposição e o multiculturalismo e, no caso de Fals Borda, também com a teoria pós-colonial e os estudos culturais.

Isto não significou, em nenhuma hipótese, o abandono dos marcos de referência anteriores, mas uma atualização e ampliação do seu discurso teórico. Nesta busca por outras coordenadas epistemológicas, está muito evidente em ambos os autores o enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno, como objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global.

E, ao buscar a superação destas dicotomias, verificamos neles a valorização daquilo que Fals Borda (2010 [1986]) chamou de *racionalidade do cotidiano*, e a necessidade de se fazer ciência a partir desta racionalidade. Ou seja, suas propostas combinavam o vivencial com o racional, subvertendo a lógica hierarquizadora e dicotômica da ciência moderna.

Entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire (1978) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafricanizar as mentalidades”, defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades”, e nisto Freire e Fals Borda contribuíram significativamente.

e) Pedagogia como utopia política:

Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. Enfrentando as abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 1970, que enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, mas quase sem oferecer perspectivas de mudança, ambos os autores destacaram a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo.

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, eles apresentaram caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário, batizado como *socialismo raizal*, *autóctone* ou *radical*, na linguagem de Fals Borda (2007), de *socialismo democrático*, em Freire (2000), ou de *democracia participativa*, em ambos.

Sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade.

Dizemos “transformação radical e estrutural” porque ambos estavam convencidos de que a opressão sobre as classes populares não envolvem apenas uma dimensão da realidade, a econômica, por exemplo. A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a Conquista, espalha-se para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas.

Por isso, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, que implicasse em mudanças em todas essas esferas sociais, poderia dar respostas adequadas aos clamores das classes oprimidas. Na África, Freire (2000) chegou a propor uma *ruptura radical* com o colonialismo e o neocolonialismo. Com a mesma coragem, Fals Borda (2007) propunha o “renascimento” ou o “despertar” da Colômbia, sintetizado na expressão indígena *Kaziyadu*.

A transformação, por isso, exigia bem mais que a mera tomada do poder, que deveria, mais propriamente, ser *reinventado*, como gostava de dizer Freire (2000). Em Fals Borda (2007), também, o poder não se concentrava apenas no Estado, embora esta fosse uma frente fundamental de luta. O poder era visto como uma malha de relações e que envolvia o conjunto da sociedade, das instituições, das práticas e das relações sociais.

O projeto socialista que defenderam, associado à IAP e à educação popular, caminha em direção contrária ao que Freire (1982) chamou de *colonialismo revolucionário*, ou seja, não é um socialismo a ser decretado pelas vanguardas, mas construído, no cotidiano, pelas classes populares, recuperando o que Fals Borda (2007) denominou *origens telúricas e fontes históricas*, isso é, os *valores fundantes* de nossas populações ancestrais latino-americanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas neste artigo, podemos concluir que a convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa é uma das mais fecundas, criativas e instigantes contribuições intelectuais já produzidas na América Latina, capaz de apontar para uma pedagogia decolonial que enfrente o colonialismo intelectual, o tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial.

As obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, por suas inovadoras contribuições intelectuais nos campos da pedagogia e da pesquisa social, devem estar inscritas na genealogia do pensamento decolonial, uma vez que forneceram elementos fundamentais para não só questionar a vigência da colonialidade nos planos do existir, do poder e do pensar, mas também porque construíram estratégias de formação-militância-investigação profundamente descolonizadoras e emancipadoras.

Entendemos também que a educação popular e a IAP, como movimentos e como discursos no interior do pensamento crítico decolonial, inspiradas nos dois autores aqui analisados, têm contribuído e podem continuar aportando: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar científico e pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

Entendemos, também, que explorar o aspecto decolonial em ambos os autores é um esforço de valorização dos pensamentos de Freire e Fals Borda, abordando uma temática ainda pouco trabalhada por seus estudiosos; uma tentativa de contribuir para o movimento da educação popular na América Latina, analisando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia emancipatória, crítica e decolonial em nosso continente; uma aposta na possível contribuição deste estudo para o debate da decolonialidade, aproximando o pedagógico do decolonial.

Consideramos, a par da análise feita neste trabalho, que é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial em nosso continente, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação. As biobibliografias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda nos são inspiradoras para esta caminhada.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CENDALES, Lola; MUÑOZ, Jairo. Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia: Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. In: CENDALES, Lola; MEJÍA, Marco Raúl; MUÑOZ, Jairo (Orgs.). **Entretejidos de la educación popular en Colombia**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo; CEAAL; Solidaridad Socialista, 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [2005].

_____. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1995].

_____. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1986].

_____. **La subversión en Colombia:** el cambio social en la historia. 4ed. Bogotá: FICA-CEPA, 2008 [1967].

_____. **Socialismo raizal y el ordenamiento territorial.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

_____. Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. **La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política**, n. 21, p. 104-107, 2004.

_____. Experiencias teórico-prácticas. In: FALS BORDA, Orlando (Org.). **Participación Popular:** Retos del Futuro. Bogotá: ICFES; IEPRI; COLCIENCIAS, 1998.

_____. Encuentro de instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa.** 2ed. Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

_____. **Conocimiento y poder popular:** Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores, 1985.

_____. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In: FALS BORDA, Orlando **et al. Crítica y Política en Ciencias Sociales:** el debate sobre teoría y práctica. Bogotá: Punta de Lanza, 1978.

_____. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual.** Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

_____; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Aquelarre – Revista del Centro Cultural Universitario**, Ibagué, vol. 6, n. 11, p. 115-124, 2007.

_____; ZAMOSC, León. Balance y perspectivas de la IAP. In: GARCÍA, Carlos (Org.). **Investigación Acción Participativa en Colombia**. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

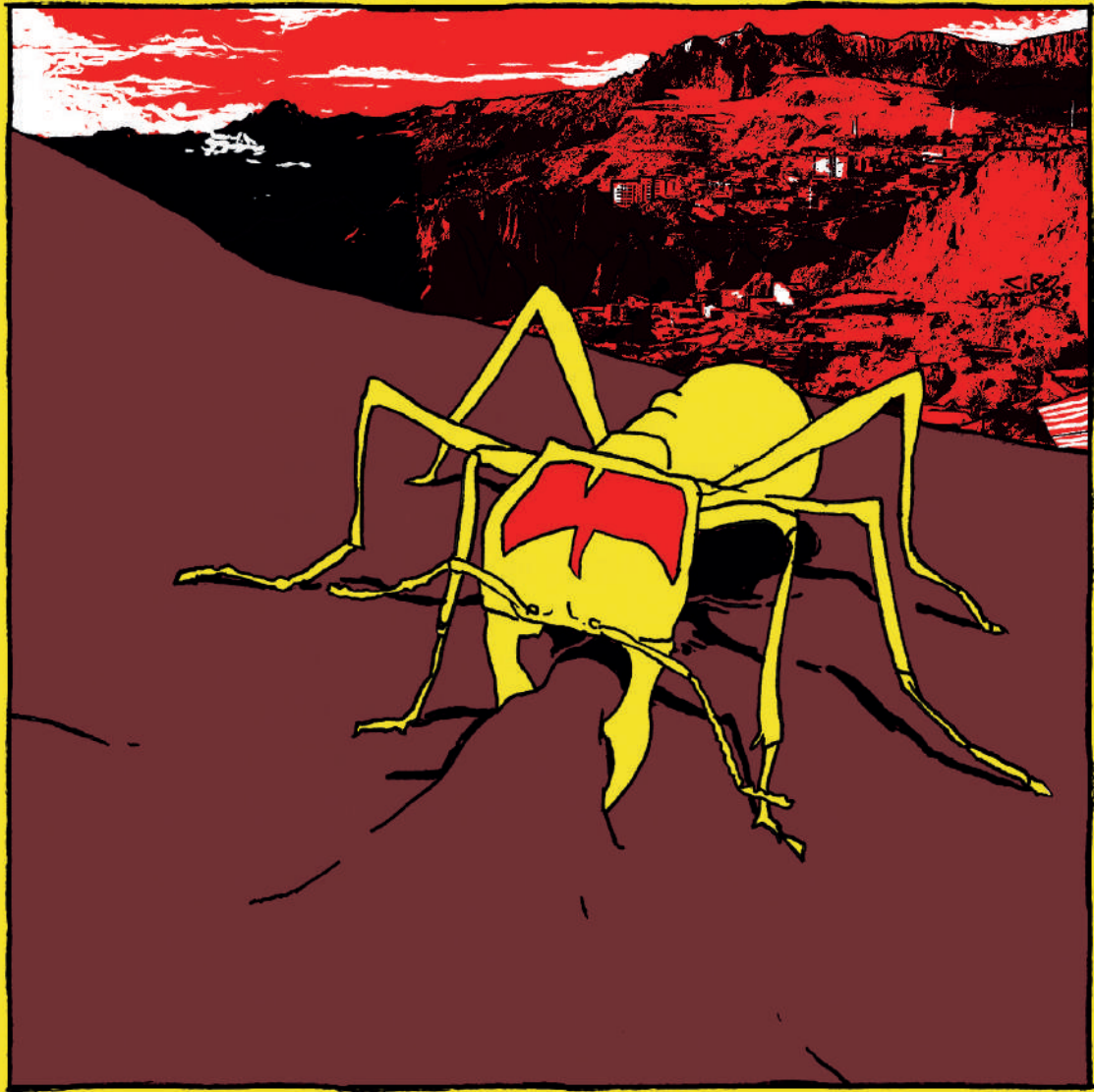
RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

VALENCIA, Piedad Ortega; CARRILLO, Alfonso Torres. Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 61, p. 333-357, 2011.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WILLIAMS, Raymond. Você é marxista, não é? Tradução de Maria Eliza Cevasco. **Praga –Revista de Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 2, p. 123-133, jun/1997 [1975].



O FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, COMUNICATIVAS E CULTURAIS

Há alguns anos, com uma equipe de trabalho com a qual estávamos realizando uma investigação em seis províncias rurais do departamento de La Paz, na Bolívia (populações majoritariamente aymara¹) sobre a situação das meninas no que diz respeito ao atendimento educacional e sanitário, fizemos uma enquete que perguntava, entre outras coisas, qual o integrante de sua família necessitava mais atenção em saúde. Uma das respostas mais reiteradas foi o “gado”.

Em outra ocasião, com um amigo, andávamos procurando um pedaço de terra para poder ter um espaço de vida nas margens deste maravilhoso lago que é o Titikaka. Encontramos a possibilidade em uma comunidade chamada Toke Pokuro, em pleno lago maior, fora dos circuitos turísticos. Para conseguir a área, já que a comunidade estava proibindo o mercado de terras, uma família teve que nos adotar e assim tivemos acesso a

¹ Povo indígena originário da Bolívia (também presente no Peru e Chile). Entre os povos andinos da Bolívia é o segundo numericamente maior, atrás dos quéchua. A sua coesão cultural faz dele um dos povos mais vigorosos da Bolívia.



Mario Rodriguez

um quarto de um hectare daquele chão. Quando realizamos, com nossas famílias incluídas, o ritual de ch'alla² do terreno, apareceu um ancião da comunidade e, com toda a sabedoria nas costas, se aproximou para compartilhar o ritual conosco e nos disse o Tata Kawani, a quem deveríamos respeitar, ia ter companhia e que isso era bom, que deveríamos cuidar bem da área. O *Tata Qawani* é uma pedra, na verdade uma rocha, grande, em plena margem do lago Titikaka, muito próximo ao terreno que nos concederam; um lugar carregado de energia onde se desenvolvem alguns rituais tradicionais andinos muito importantes para a regeneração da comunidade.

Poderia continuar e apresentar dezenas de exemplos vivenciais, mas o importante é tornar visíveis dois elementos chave para compreender a vivência comunitária dos povos ancestrais de nosso continente. Por um lado, seu caráter relacional que ultrapassa os vínculos entre os humanos, ampliando suas relações com tudo aquilo que é parte da regeneração da vida em comum. Por isso, o gado pode ser parte da família, que é o comum mais próximo; do mesmo modo, uma rocha ritual e energética também faz parte do comum ampliado em seu território local. São as múltiplas relações de convivência as que vão configurando o comum compartilhado e vão desenhando a gestão dessas relações em um território determinado. Essas relações são relações intersubjetivas, configuram maneiras de estar, conviver, construir sujeitos. Por isso, não só os humanos e humanas são pessoas, mas também o gado, os animais, o lago, as rochas, os ventos. Todos e todas são pessoas ancestrais indígenas e, por isso, também são sexuados. Só em uma comunidade ribeirinha do lago Titikaka identificamos 14 formas de denominar a água, dependendo de sua forma e estado, como pessoas masculinas e femininas, de acordo com o caso, mas todas elas com cargas filiais e de comunidade: *mamá* (por exemplo, o grande lago Titikaka é a grande *Mama Lago* ou *Jach'a Mamaqhota*), mas também como rio, riacho, arroio, chuva, granizo, garoa, etc., como tia, tio, sogra, nora, primo, irmã, etc.

O primeiro elemento de configuração do comum são as múltiplas relações que fazem as nossas convivências e das quais dependemos para regenerar nossa vida material, social e afetiva. A segunda é a gestão corresponsável do comum. Por isso, éramos obrigados a fazer companhia a Tata Kawani, cuidar dela e manter uma relação

² Ritualidade andina para “inaugurar” uma nova atividade, um bem preciado ou um novo ciclo vital.

de respeito; do mesmo modo, ela cumpriria a sua parte no cuidado da comunidade. Quer dizer, nos encarregava uma tarefa importante para a regeneração da vida equilibrada da comunidade.

Nas culturas indígenas, o ponto de partida da vida está na convivência, o campo compartilhado, o sujeito não pode ser compreendido senão a partir do estar, e se está em comunidade. Como aprendi na vida diária das conversações com meus vizinhos de criação, o que é *ch'ulla* (sem par, o incompleto), não regenera a vida, por isso há que completá-lo, há que fazer que a unidade básica seja o dois e não o um (por isso, na Bolívia, nas cidades mais andinas, até a cerveja se pede de duas e duas e se bebe em comunidade). A comunidade está no centro da reprodução da vida e por isso falamos de estratégias de comunalização que manejam justamente o comum a partir de modos de vida capazes de conviver com o mundo contemporâneo moderno e com as lógicas do capital, mas ao mesmo tempo que visibilizam e fortalecem outros modos de conviver que incubam e germinam alternativas ao que é dominante.

No presente artigo, situarei, de maneira muito breve, duas condições, seis passos e uma conclusão com quatro movimentos. Tudo como traço de um pincel largo, para compreender a relação entre educação – comunicação – cultura em processos de fortalecimento do comunitário de maneira que se afetem as relações de poder.

DUAS CONDIÇÕES INICIAIS

1.1. Partir do existente

Não é possível gerar uma estratégia de comunalização que não parta do existente, do que habita de comunidade em nossas vidas. Por isso não falamos de futuro desejado a ser alcançado e sim de experiências e vivências a ser vigorizadas.

O existente tem ao menos três características que quero destacar agora, porque me serão úteis para que se compreenda, em um artigo tão breve, os sentidos desta estratégia de comunalização:

a) É um mundo abigarrado³

Entendemos por *abigarrado* um campo cultural diverso e complexo, no qual existem espaços de continuidade das matrizes e singularidades de cada cultura que compõe esse espectro diverso, mas onde também há espaços para a convivência das diferentes matrizes culturais que vão se complementando, às vezes tensamente e outras amistosa e amorosamente, em complementaridade; inclusive, há espaços para o broto do inédito, do novo desde o existente. Quer dizer, o *abigarrado* faz referência a uma trama multicolorida e em movimento onde se entrecruzam as diferentes singularidades culturais, ao mesmo tempo que se mantém essas mesmas singularidades vivas e em movimentos de transformação sem que, por isto, as mesmas desapareçam. Trata-se do reconhecimento das vidas pessoais e coletivas como um contínuo movimento de intercâmbios e convivências, as singularidades, contudo, não desaparecem, nem ficam paralisadas, mumificadas, estão, ao contrário, em um processo de transformações permanente. Por isso, a configuração do comunitário a partir das matrizes culturais indígenas originárias apenas podem ser observado no mundo contemporâneo de forma vital, sendo capaz de trazer ao mundo presente sua memória ancestral e, por isso, presente no mundo urbano, desde essa nova contextualidade.

b) É um mundo de assimetrias entre diferentes

As matrizes culturais singulares que conformam nossa realidade *abigarrada* não se encontram e convivem em condições equitativas – estão cruzadas por relações de poder que encenam trajetórias e interações assimétricas. Os horizontes civilizatórios portados pela modernidade ocidental, com suas noções e práticas de desenvolvimento, progresso, ciência, conhecimento, política, economia, estética, ética, etc., são dominantes e conformam o repertório de êxito que inundam as nossas subjetividades e os sentidos de vida. Os modos de vida portados por outros horizontes como os indígenas e populares, parecem ser fundamentais para a regeneração da vida cotidiana e dos laços de comunidade. Portanto, eles estão muito presentes na estrutura de validação da vida das pessoas, inclusive em âmbitos urbanos, mas são, muitas vezes, colocados como secundários e subordinados. Isso faz que

³ Abigarrado, em Português, poderia ser traduzido por misturado, bricolado, etc. Mantemos o termo em original porque ele tem conotações de misturas de diferentes cores, como uma colcha de retalhos.

muito do que se porta como outros modos de vida, diferentes aos dominantes e hegemônicos, terminem em um processo de folclorização, esvaziando-se em conteúdo e sentidos de vida.

Detrás dessa assimetria estão relações de poder que reproduzem as lógicas de dominação. E estas vão em sentido contrário da vivência comunitária, buscam constituir o indivíduo como sujeito da sociedade, desmontando e erodindo as experiências de convivência e cuidado corresponsável pelo comum. Por isso, revigorar os processos de comunalização tem a ver com uma estratégia ética e política para compreender a vida a partir de outros sentidos e horizontes, mais relacionais e equilibradas não só entre seres humanos, mas também destes com seus entornos naturais, ancestrais e sagrados.

c) O existente é contraditório

As experiências, vivências e os sentidos de vida que portam os sujeitos populares, em nosso caso com presença de sua pertença cultural indígena, são contraditórias. Por um lado estão habitadas e influenciadas pelos processos de dominação, expressam pensamentos e práticas validadas a partir do horizonte e de noções advindas da modernidade ocidental, o capitalismo contemporâneo e a configuração cultural senhorial colonial e patriarcal que foi conformando nosso cotidiano a partir das elites dominantes de nossos países, e que se contagiaram ao conjunto dos estratos sociais. Ao mesmo tempo, por outro lado, se mantem, em muitos casos vigorosamente, outras práticas e pensamentos que produzem outros modos vida que reorganizam um nós-outros coletivo, mais comunitário e com outros sentidos de vida, provenientes justamente de práticas próprias carregadas de ancestralidade indígenas (em outros casos também africanas), como um profundo enraizamento popular.

Nosso *abigarramiento* porta ao mesmo tempo elementos de reprodução da dominação, mas também germens de alternativas, outros modos de vida e práticas de ruptura com o dominante. Por isto, partir do existente nos dá um marco que vai bem além dos horizontes ideais, coloca-nos no desafio da contextualização permanente, em movimento, e da vitalidade que compõe cada território singular, conectado sempre a múltiplos territórios simultaneamente. Assim, as estratégias educativas – comunicativas – culturais são possivelmente mais emancipatórias, já que conectam com essa energia vital do existente.

1.2 Os outros modos de vida são existentes, mas como sementes a serem criadas

Depois da sementeira e antes da colheita, em plena época de chuvas, quando já brotaram as sementes ma-sainda são pequenas mudas, recém-brotadas, no calendário agrícola das comunidades andinas, essa é a época para celebrar as *illas*. As *illas* são algo assim como isto que já está e porta o que é, mas sem ser, todavia, isso que já é. Para ser tudo isso que já é, necessita ser criado cuidadosamente. Essas *illas* parecem ser pares, noção básica de comunidade e se expressam nas pequenas batatinhas, ocas (*Oxalia tuberosa*) ou qualquer outro produto que vai brotando e que se unem fazendo pares siameses, a essas *illas* se denominam *ispallas*, quer dizer, completado em par. As *illas* também são pedrinhas, pétalas de flores, pequenos animaizinhos feito de massas de alimentos como a quinoa e outros. Nas cidades se expressam nas miniaturas da festa de *alasitas*⁴ de finais de janeiro.

A partir dessa sabedoria compreendemos que o que chamamos processo está marcado por estas *illas* dos outros modos de vida, que germinam alternativas desde o existente, mas que são subordinadas e que requerem ser criadas cuidadosamente para que brotem adequadamente e que se possa fazer uma colheita abundante. As *illas* remetem ademais a essa ideia potente dos povos indígenas, de que o compartilhar, de que o mundo das convivências e relações, acabar por fazercircular a riqueza, a abundância, a fertilidade e fecundidade da vida. As carências não são o centro das relações. Só o que circula, o que se compartilha, o que se redistribui em reciprocidade gera abundância, por isso o compartilhar não é somente um ideal ético, mas um imperativo funcional que permite a reprodução da vida em todos os sentidos. Nunca estive em um *apthapi*⁵

⁴ Festival urbano muito popular no qual há todo tipo de material e itens simbólicos em miniatura desde dinheiro, negócios, casas, terrenos, materiais de construção, carros, comida, títulos profissionais, certificados de boa saúde, casamentos, crianças, divórcios, etc. As pessoas trocam esses produtos e também os compram como forma de alcançar pouco a pouco, da miniatura, aquilo que é desejado. Os "bens" adquiridos na festa são ritualizados para que "se tornem realidade", mas sempre com o bom senso de obter aqueles que realmente têm condições mínimas de aquisição, isto é, não incorporam bens ou dons "impossíveis", mas sim o escopo da criação pessoal, familiar e comunitária. No final de janeiro, este festival urbano está presente em cidades andinas como La Paz e El Alto e em várias outras cidades menores, mas durante o ano circula por quase todas as principais cidades do país.

⁵ Trata-se de uma comida comunitária onde cada pessoa ou família participante traz algum alimento preparado. Cada participante pode trazer um, dois ou três alimentos, mas juntando com os outros se faz uma comida muito diversa e abundante para ser ingerida em comunidade.

em que não haja uma grande diversidade de alimentos e se gere uma abundância que torne impossível que alguém não se sinta satisfeito com a quantidade que comeu. Nunca falta.

As alternativas emancipatórias não estão no futuro ideal: são parte de nossas experiências e práticas, estão no comunitário da nossa existência, como *illas* que requerem ser criadas adequadamente, desde o abundante que temos.

OS SEIS PASSOS DA ESTRATÉGIA

2.1 Todas nossas ações são educativas, comunicativas e culturais dentro de um processo de comunalização

Os processos de socialização são aqueles pelos quais aprendemos a viver em sociedade, pelos quais nos incorporamos aos repertórios cotidianos que nos permitem conviver com os outros e com as outras. Mas também nos levam a incorporar critérios de valor, noções de verdade, sentido da vida, crenças. Estes podem ser, sem dúvida, transgredidos, porém a socialização põe alguns limites ou sinaliza claramente os elementos estruturantes por onde nos movemos. Assim aprendemos a ser indivíduos conectados por normas e necessitados de leis, cada vez mais específicas, que regulam nossas convivências. Se isto é assim, por quê não podemos reaprender a conviver mais comunitariamente? A nos responsabilizarmos do comum mais corresponsavelmente? Por isto, no centro de nossa estratégia estão os processos de comunalização, ou de fortalecimento de nossas vivências comunitárias a partir do existente.

Para reaprender a viver a comunidade, necessitamos erodir um elemento central dos processos de modernização, a separação das dimensões da vida em especialidades compartimentadas. Assim, é chave retomar a experiência que todo ato, que todo evento, que cada atividade que desenvolvimos é ao mesmo tempo educativa, comunicativa e cultural. Um oficina não é apenas educativa, é profundamente comunicativa e cultural. Um concerto de música, uma festa de bairro ou uma exposição fotográfica não são só eventos culturais são, antes, profundamente educativos e culturais. Um programa de rádio, um boletim regional ou um vídeo não são apenas instrumentos comunicativos, são experiências culturais profundas e, portanto, também educativas. O fazer que toda a nossa estratégia seja assumida como educativa, comunicativa e cultural é um primeiro passo fundamental, que rompe as formas clássicas de intervenção institucional e organizativa, nos recoloca em uma

dinâmica de trabalho distinta e potencializa exponencialmente o que fazemos pela complexidade e riqueza de toda intervenção.

2.2 Mediações entre Comunidade, Chacra/criação e Diversidade

A comunidade está constituída por dois elementos complementares: uma funcionalidade pragmática que torna fundamental a convivência entre os outros e outras (em um sentido amplo de pessoa a que nos referimos antes, que vai além do humano), para permitir e fazer possível a reprodução da vida em todas as suas dimensões (ou em muitas delas, ao menos); e um campo intersubjetivo compartilhado pelo lugar de procedência, a ancestralidade compartilhada, os saberes comuns e a convivência que gera uma forte afetividade e cuidado. A comunidade é vivida funcionalmente e sentida subjetivamente.

Para que a comunidade exista e para que suas ações compartilhadas permitam a regeneração da vida para todos e todas, é preciso haver um processo paciente de criação. A criação nos remete à noção campesina de *chacra*, de cultivo, de criar. Nas culturas indígenas e nos setores populares urbanos, muitos também indígenas mas não unicamente, tudo se cria, portanto, se experimenta como processo de cultivo que deve florescer. A estratégia é fundamentalmente criadora de sentidos de vida, de convivências, de conhecimentos e saberes, de alternativas econômicas, de práticas política, etc. Portanto, são processos de florescimento, de cuidado compartilhado, de amparo comunitário. No processo de criação comunitária, participam todos e todas, mas não todos da mesma maneira (sabe-se da singularização dos sujeitos), mas isso não leva a especialidades fragmentadas, desconectadas e sim a um entrelaçamento rico e complexamente articulado a cada pessoa e à totalidade da comunidade. Assim, cada pessoa é incompleta e, emboratoral, necessita de outras e outros para viver. Também as comunidades são incompletas mas totais, e requerem outras com quem estabelecer reciprocidade e garantir a continuidade da vida.

A comunidade e sua experiência de criação não podem ser se não se reproduz a diversidade. A diversidade é o ponto departida, mas também é o horizonte de sentido da comunidade. A comunidade não gera igualdade homogenizadora, por que se o fizesse mataria a si mesma.

A estratégia gera espaços de encontro, de mediação complexa, como já se disse, às vezes tensas e outras amistosas e amorosas, entre os diferentes para possibilitar a convivência comunitária e a criação compartilhada. As rede de cuidado e amparo funcionam assim e, em nossa vivência, estão presentes desde o cuidado

de uma *chacra* de batatas ao cuidado dos animais, desde o controle das zonas de pastoreio até as águas para o banho, desde a vigilância dos meninos até as formas de fazer circular o dinheiro, desde a ritualidade e seus lugares sagrados até o encontro com os defuntos, desde a estética que adornam as casas até as relações que se estabelecem com o Estado.

2.3 A complementaridade coerente e pertinente entre conteúdos, metodologias e dispositivos

A partir destas perspectivas o currículo, ao invés de impor uma separação lógica, deve ser o lugar do encontro complementar, coerente e pertinente dos conteúdos, as metodologias e os dispositivos. Os conteúdos estão nas formas e os conteúdos não compreendidos sem suas metodologias. Assim, as ferramentas educativas, comunicativas ou culturais deixam de ser meros instrumentos e se constituem em fortes gatilhos de processos culturais. A utilização de um elemento de coesão da comunidade como umas folhas de coca, um mate cozido ou a tecelagem inauguram processo complexo que é, ao mesmo tempo, cultural, educativo e comunicativo, que sem ser explícito provoca uma quantidade impressionante de conteúdos e gera uns como-fazercompartilhados que desamarram as metodologias.

Isto redefine a maneira de planejar e organizar nossos processos educativos, comunicativos e culturais e intensifica nossas experiências vivenciais em cada dispositivo, em cada evento, em cada caminho tomado, em cada conteúdo desenvolvido. Tornamo-nos mais coerentes e pertinentes.

2.4 Outra noção de tecnologia: a complementaridade entre o funcional, o ritual-simbólico e o estético

Avancemos por meio de um exemplo. Um tecido andino é uma das coisas mais complexas em sua elaboração, e não obstante é muito cotidiano e está instalado na sabedoria das pessoas. Combina muitas variáveis, o que faz com que o seu desenho e realização seja um exercício complexo e abstrato, que exige muitas capacidades, mas na vida das pessoas ocorre cotidianamente – depois do processo de criação dessas capacidades.

Agora, esse tecido tem que ter na vida da comunidade indígena uma funcionalidade prática clara, serve para levar as batatas, os meninos e as meninas, as roupas ou a coca. Não é um elemento decorativo para as paredes: é utilitário. Mas esse tecido, ao mesmo tempo, é esteticamente belo e se dispensa muito cuidado na criação de seus desenhos e na combinação de suas cores. A sua beleza só tem sentido se é, ao mesmo tempo, útil. Uma

vez perguntamos às pessoas na cidade de El Alto sobre como seria uma praça esteticamente bela e a maioria das respostas foi, seguindo a mesma linha de raciocínio sobre o tecido, que a praça é bela quando está cheia, quer dizer, quando é usada. E muitos desses tecidos, além de portar o simbólico cultural ancestral em seus desenhos, são ritualizados. A combinação destes três elementos: funcionalidade pragmática, estética bela e ritualidade simbólica faz que um processo e um produto sejam coerentes e pertinentes na reprodução da comunidade. Por isso, talvez não seja possível que haja trabalho comunitário (abertura de um caminho, cobertura de uma casa, colheita da *chacra*, canal de banho e *pasanaku* como maneira de fazer circular o dinheiro em comunidade sem festa ritual e estética). É outra noção de tecnologia que lhe dá outro sentido, outro modo de prover de vida as nossas ações educativas, comunicativas e culturais, que atravessa as nossas formas de abordar e trabalhar os conteúdos, as metodologias e os dispositivos.

2.5 O sujeito se faz ao estar em uma tripla dimensão: as relações cotidianas, o tecido organizativo, o público/o bem comum

A experiência nos ensinou que para fortalecer adequadamente as possíveis transformações emancipatórias e fazê-lo de maneira sustentável através do tempo é preciso trabalhar simultaneamente em uma tripla dimensionalidade de nossas vidas, que permitem dar coesão ao comunitário como materialidade de outros modos de vida que se colocam frente aos dominantes e aos hegemônicos: a vida cotidiana, o tecido organizativo e o público/bem comum.

A vida cotidiana e suas relações são sem dúvida o lugar no qual se reproduz a vida e se materializam as convivências e seus sentidos. É no cotidiano que se atuam e se enraizam as criações comunitárias. Nelas as alternativas florescem e se encarnam nas vivências e nos saberes que vão se fazendo sabedoria pela experiência, vão se fazendo modo de vida por sua permanência e sua presença em muitas dimensões de nossas vidas. Nelas incubam-se e se fazem realidade as *illas* das quais falamos antes. Sem atuação na vida cotidiana e nas múltiplas relações que nelas estabelecemos, não é possível fortalecer o comunitário. A vida cotidiana nos remete ao próximo, ao local e ao territorial, ao lugar onde transcorre a nossa vida.

Mas o cotidiano, o próximo, o local territorial não é suficiente para que esses outros modos de vida disputem efetivamente com o modo dominante, assimétrico e acumulador de riqueza e poder em poucas mãos, a

custa da maioria dos seres humanos e do planeta em seu conjunto. Por isso, a partir da experiência comunitária de cuidado com o comum se pode potencializar a atuação macro, sobre as políticas, não como resposta exclusiva e monopolista do Estado ou do mercado dominante frente a demanda social, e sim como uma reconfiguração do público como encontro tenso e complementar entre a Estado e a sociedade/comunidade para o cuidado e a tomada de decisão sobre o que são nossos bens comuns e como geri-los adequadamente para o bem compartilhado e comunitário. Trata-se de outra maneira de corresponsabilidade entre Estado e comunidade sobre o público, mas de onde se fortalece simultaneamente uma recuperação da capacidade comunitária de gerir o bem comum, capaz de desmontar o poder do Estado e do mercado, para recolocá-los nas gentes e suas relações.

O encontro entre a vida cotidiana e o público não é possível sem tecidos organizativos capazes de construir adequadamente essa articulação. O organizativo segue sendo fundamental nas experiências populares educativas, comunicativas e culturais; mas hoje sabemos que elas são mais contraditórias e portanto necessitam de estratégias que as recomponham em seus sentidos comunitários de circulação da autoridade, a representação, *la vocería* e o poder, a partir da redistribuição de seus ganhos, a partir de sua totalidade incompleta que necessita de outros tecidos para existir e movimentar plenamente sua vida.

O sujeito comunitário é desde que seja capaz de articular coerentemente, mesmo que de modo arrítmico e irregular, esta tripla dimensionalidade. Ele é na medida em que está. Portanto, é territorial, localizado, vivencial, relacional.

2.6 Transformar as relações de poder a partir da plurinacionalidade, a reciprocidade/redistribuição e o *vivir bien/buen convivir*

Os processos de comunalização não tem um ponto de chegada, mas sim horizontes compartilhados que vão orientando nossos caminhos cotidianos. São como marcos sinalizadores que nos permitem tomar decisões e ajustar nossos percursos e trajetórias.

Um marco fundamental é partir do fato de que nossos países se constituíram como Estados monoculturais, que negaram a rica diversidade de modos de vida e horizontes civilizatórios existentes no seu interior. É como parte de uma herança colonial que se assumiu a noção de desenvolvimento como destino único, ao qual deviam acomodar-se todas nossas culturas tão profundamente diversas. E se isso aconteceu no campo cultural civiliza-

tório, isso se materializou em noções únicas e homogêneas de conhecimento, de estética, de saúde, de economia, de política, de arte, comida, etc. É preciso uma estratégia de comunalização de processos de descolonização que nos reabram à plurinacionalidade. Não apenas se trata de Estados Plurinacionais, mas fundamentalmente de sociedades e comunidades plurinacionais que sejam capazes de reconstruir o público, também em sua relação com o Estado, a partir dessa diversidade.

Nossas sociedades e Estados também são patriarcais, concentradores do poder e da representação no masculino. As comunidades, ao ser profundamente relacionais, ao necessitar da rede de amparo para regenerar a vida, ao fazer brotar por causa disso uma intersubjetividade de cuidado, dinamizam as experiências de reciprocidade, de dar e receber com equidade, portanto, com um mínimo de condições de igualdade ou ao menos de não-assimetrias radicais, que acabam por gerar dominação. O processo de despatriarcalização e desconoloniização desafia a fortalecer as vivências e experiências de reciprocidade, não só entre humanos, mas destes com a natureza, com os ancestrais e o sagrado. Mas a reciprocidade pode levar que certos tecidos comunitários se empoderem mais que outros, gerando assimetrias entre eles, por isso é chave outro movimento das estratégias indígenas para que isto não ocorra, ou seja, a redistribuição do existente. Isso equilibra as relações, permite romper com a noção de acumulação infinita e gera sociedade/tecidos comunitários mais democráticos. Isto deve ser feito em todos os campos da vida, se pode fazer reciprocidade e redistribuição na criação dos meninos e meninas, na política, na economia, na educação e nas metodologias, nas formas comunicativas e nos dispositivos, em tudo. Mesmo estando presente em todas as dimensões, não se trata de uma maneira única, ao contrário, se expressa na diversidade existente e através dela se enriquece.

Os processos de comunalização nos permitem reconstruir nossas maneiras de conviver com a vida em seu conjunto, Eles nos mostram que nem tudo é acumulação e sim processos de conversação que geram ciclos de avanço e retrocesso, de subida e descida, de acumulação e de redistribuição. Quer dizer, nos convida a erodir os processos mercantis de intercâmbio, sempre feitos para acumular mais, de maneira que os intercâmbios ponham o bem comum no centro de sua realização. É colocar o horizonte de outros modos de vida ou modos civilizatórios no debate, tema de outro artigo, quer dizer, é isso o que chamamos *Vivir Bien ou Buen Convivir*, sempre desde o existente e desde a pluralidade, a diversidade disto que existe com suas contradições.

UMA CONCLUSÃO EM QUATRO MOVIMENTOS

Voltemos às illas de que falamos na primeira parte deste artigo. A experiência comunitária emancipatória se está fazendo em illas, estão se criando desde o existente (primeiro movimento).

Isto coloca uma tremenda potência em nossas experiências micro, mas já não entendidas como pequenas e sim, como o lugar territorial do comunitário, no qual pela escala micro, nos possibilita atuar na maior quantidade de dimensões da vida simultaneamente, e mais se o fizermos conjugando nossas estratégias educativas, comunicativas e culturais. Ao poder atuar na totalidade da vida, embora sempre incompleta e necessitada de outros e outras (no sentido amplo de pessoas), o impacto transformador é maior. Assim o micro só é se é territorial e o territorial possui múltiplas escalas, articula inevitavelmente o micro imediato com o intermediário e o macro, com o nacional, o regional e o internacional, com o global e o local. O micro já não se fecha no pequeno, mas fortalece sujeitos, que comunitariamente atuam no comum em múltiplas dimensões (segundo movimento).

A partir destas perspectivas nossas estratégias de comunalização não têm destinos únicos e controlados ou controláveis. Elas produzem belos, complexos e desafiantes processo de resignificação, recontextualização, reconfiguração e de reabitação do existente (terceiro movimento).

Trata-se de horizontes de outros modos de vida, que desmontam o destino civilizatório único, dominante e hegemônico, são guias para o caminho e não pontos de chegada. A partir da diversidade geram prosperidades (do latim *pro sperere* = viver de acordo com a nossa esperança). Quarto movimento, pelo menos por hora.

El Alto, janeiro de 2017.



PEDAGOGIA E TRABALHO NA ECONOMIA POPULAR: VISLUMBRES DE UMA PEDAGOGIA DESCOLONIZADORA

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a socializar e colocar em discussão uma série de apontamentos para agregar na construção da categoria “pedagogias descolonizadoras”. Elas surgiram no próprio trabalho de vínculo e articulação com os movimentos sociais e no diálogo com o referencial acadêmico do campo de estudo. Estas reflexões se enquadram na aposta por sistematizar desde o empírico os componentes das pedagogias descolonizadoras, já que são poucos os estudos direcionados à temática pedagógica que partem das práticas e experiências a partir da perspectiva dos estudos descoloniais.

Na pesquisa que sustenta e alimenta as considerações deste capítulo, trabalhamos especificamente com a Interbarrial de Esteban Echeverría, uma organização membro do Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Buenos Aires, investigando e analisando conjuntamente seus processos de trabalho autogerido-cooperativo com base nas pedagogias descolonizadoras. O Interbarrial se apresenta como um fórum de discussão,



Anahí Guelman



María Mercedes Palumbo

intercâmbio e articulação do trabalho político e produtivo desenvolvido pelo MNCI-Buenos Aires em quatro bairros populares de Esteban Echeverría, localizados na região sudoeste da província de Buenos Aires, na Argentina¹. Cada um desses bairros possui empreendimentos produtivos proporcionados pela organização coletiva em centros comunitários: cooperativa têxtil e granja no centro “Los Sin Techo”, cooperativa de confeitarias e conservas em “Los Gurises”, cooperativa de confeitarias em “Remolines” e cooperativa de serigrafia e de produção de pão no centro de “Altos”.

Acreditamos que a Interbarrial de Esteban Echeverría é um caso especial pois sua localização geográfica é urbana, mas a sua participação no quadro nacional de MNCI permite um diálogo com os postulados específicos do mundo camponês e indígena, como a soberania alimentar, a agroecologia, a reforma agrária integral; e possibilita reivindicar origens camponesas e apelar para os saberes ancestrais de seus integrantes. Neste sentido, a articulação entre o urbano e alguns aspectos do mundo camponês e indígena presentes em biografias, práticas e saberes oferecem uma contribuição potencialmente substancial para práticas pedagógicas descolonizadoras no âmbito dos processos de trabalho.

Em nossa abordagem, retomamos às considerações teóricas propostas pelo princípio formativo do trabalho (Gramsci, 2009) permitindo-nos unir trabalho e pedagogia. Acreditamos que os processos de trabalho autogerido e cooperativo em movimentos sociais são uma das áreas onde se inscrevem e se gestam, cotidianamente, as pedagogias descolonizadoras latino-americanas. Nessas áreas específicas, observamos certas lógicas que questionam as formas produtivas, epistêmicas e pedagógicas tradicionais, e que contribuem para a sistematização de uma série de componentes mais gerais e próprios das pedagogias descolonizadoras.

¹ A história desta organização passou por distintas etapas marcadas por formatos organizativos diferentes e por deslocamentos nos bairros de intervenção ao ritmo das mudanças na conjuntura política, social e econômica da Argentina. Esta organização surge na década de oitenta com o nome de SERCUPO (Servicio a la Cultura Popular), uma organização não governamental vinculada a pastoral cristã com inserção territorial nos bairros periféricos da Cidade de Buenos Aires e sua área suburbana. Nos anos noventa, com o agravamento das condições socioeconômicas, uma mudança do social para o político foi feita, passando a adotar as bandeiras e lutas das organizações piqueteras. Finalmente, na primeira década do novo milênio, surgiu uma nova fase organizativa a partir do contato com o Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), sua inserção no Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) e o trabalho político específico na região de Esteban Echeverría.

Ao mesmo tempo, localizamos uma série de penumbras nos processos de formação no trabalho que nos conduziram a questionar a complexidade e as contradições no desenvolvimento concreto dessas pedagogias. Entre elas, destacamos em outro artigo (GUELMAN; PALUMBO, 2016) questões sobre a feminilização do trabalho autogerido, a divisão entre trabalho manual e intelectual, as dificuldades de vínculo entre o individual e o coletivo e, finalmente, as possibilidades de projeção na esfera política dos empreendimentos produtivos. Para tanto, no seio destes empreendimentos produtivos se apresentam de modo simultâneo as resistências de um modo hegemônico de vida, de um padrão de poder e de um modelo de conhecimento, assim como a potencialidade de desafiná-lo.

Este artigo apresenta cinco seções que abordam uma série de apontamentos sobre as características que, partindo do trabalho de campo realizado e em diálogo com investigações precedentes, parecem centrais para a definição das pedagogias descolonizadoras. Na continuação, apresentaremos os principais argumentos delineados e levantaremos questionamentos, de modo complementar, para desenvolver em trabalhos futuros.

APONTAMENTOS SOBRE AS PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS

Frente ao convencimento de sua necessidade política e ética, nos propusemos a questionar a possibilidade e a potência das pedagogias descolonizadoras. Nos interessa analisar as práticas que possam desenvolver essa potência de maneira a ajudar na construção de pedagogias que contribuam para quebrar a lógica do padrão de poder moderno/colonial (QUIJANO, 2003). Por isso, buscamos pistas e sinais em áreas diferentes das lógicas tradicionais, tanto educativas como produtivas e políticas.

Nós assumimos algumas das características apresentadas pelos autores preocupados pela descolonização pedagógica, como a compreensão crítica da história (não neutra e nem asséptica), a recuperação e reposicionamento dos legados de práticas e saberes pedagógicos emancipatórios e o questionamento dos enfoques epistêmicos hegemônicos descontextualizados e eurocêtricos, enfim, coloniais (DÍAZ, 2010; WALSH, 2009). Consideramos também outros componentes como o questionamento à falsa pretensão de inclusão multicultural dos excluídos (WALSH, 2009), a revisitação de uma série de pedagogos latino-americanos dentre os quais se destacam Frantz Fanon e Paulo Freire (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2013; WALSH, 2009, 2013), e a configuração de horizontes utópicos em luta contra o eurocentrismo (CABALUZ DUCASSE, 2015). Não obstante, nos parece central

colocar em diálogo estes postulados teóricos com a empiria – com práticas e experiências concretas – afim de refletir sobre em que consistiriam as pedagogias descolonizadoras.

Nas nossas primeiras aproximações com a temática tentamos também estabelecer certas suposições que podiam conter estas pedagogias como a presença de utopias, a relação dialética entre teoria e prática, a marca de alguns dos pedagogos latino-americanos, o forte vínculo com a política e uma práxis participativa e inclusiva. Mas tivemos a necessidade de encontrar, além das formulações teóricas e de nossas próprias suposições, os modos operativos e concretos de uma pedagogia que permitisse construir processos descolonizadores; observar pistas acontecendo e funcionando nas práticas reais nos permitiram problematizar como se desenvolve e atua uma pedagogia que ajuda a romper um padrão de poder e a constituir sujeitos que o questionem.

No trabalho de campo que desenvolvemos em conjunto e na Interbarrial de Esteban Echeverría, fomos observando, participando e interpretando processos que nos permitiram inicialmente pensar em alguns dos seguintes tópicos como traços das pedagogias descolonizadoras: a) o lugar dos saberes e sujeitos epistêmicos-outros; b) o trabalho como princípio formativo; c) a inserção no cotidiano e na comunidade; d) a abertura para a afetividade; e finalmente, e) o marco coletivo.

O LUGAR DOS SABERES E SUJEITOS EPISTÊMICOS-OUTROS

Partimos da premissa de que os empreendimentos produtivos autogeridos-cooperativos analisados questionam – com intensidade variável – as matrizes epistêmicas que exaltam o conhecimento acadêmico e confirmam a pluralidade de saberes populares existentes na América Latina a um lugar de subalternidade, carência e ignorância. Ademais, ao revisar os saberes e conhecimentos valorizados nestes empreendimentos, os sujeitos participantes passam por uma reconfiguração de sua posição epistêmica, deixam de se considerarem meros receptores de conhecimentos produzidos por outros para passar a se perceber como portadores de saberes valiosos.

A epistemologia crítica de Sousa Santos abarca categorias e perspectivas de análises a este respeito. Segundo Sousa Santos, o “no existente es producido activamente como no existente” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 23). A forma de produção epistêmica destas ausências encontra-se na monocultura do saber e do rigor que equipara o conhecimento com o produto da ciência ocidental e com o conhecimento fundado nas disciplinas do saber.

Consequentemente, a diversidade epistêmica se encontra ameaçada pela categorização como saberes ausentes ou não-existentes, ou seja, uma série de epistemes que não estão em conformidade com os cânones da ciência que estreita o campo da realidade e delimita uma “linha abismal” que separa o verdadeiro, o universal, o objetivo, o neutro (a ciência) do falso, do particular, do não científico (outros saberes). Para Sousa Santos, Menezes e Arriscado Nunes (2004), a virtualidade do epistemicídio ocorre na negação da pluralidade de epistemes que convivem cotidianamente com a ciência em uma relação de subordinação fundada no privilégio epistêmico e sociológico outorgado ao conhecimento científico.

Na gênese desse processo, segundo a perspectiva descolonial, está a separação sujeito-objeto cartesiana fundante da modernidade sobre a qual se construiu uma concepção de conhecimento baseada na separação radical entre o homem que conhece e o objeto (o mundo ou até outros sujeitos) que é conhecido (LANDER, 1993). O sistema escolar, herdeiro dessa matriz moderna como mostraremos a seguir, reafirma a legitimidade do lugar dos conhecimentos acadêmicos. Estes são validados como único registro epistêmico no interior da escola, dada sua inscrição nas matrizes simbólicas da modernidade (DÍAZ, 2010), negligenciando os saberes vitais e existenciais dos alunos.

Nesse sentido, nos empreendimentos produtivos observados, os “saberes do sul”² são resgatados e valorizados: criação de animais, saberes de plantas medicinais, hábitos de consumo, receitas culinárias, saberes sobre costura, formas de relacionamento com a terra, acesso à experiência do comunitário. Esses saberes se tornam, muitas vezes, saberes técnicos, políticos e subjetivos³ organizados para a criação e promoção dos projetos autogeridos-cooperativos da Interbarrial. A noção de saberes do sul remete a este conjunto diverso e disperso de

² Concebemos os “saberes do sul” de um modo complexo, negando associações lineares com caráter exclusivamente emancipador. Deste modo, é relevante a abordagem de Bonfil Batalla (1997) a respeito da cultura popular de onde vêm os saberes do sul. Devido a relação do grupo social com capacidade de decisão (que exerce um controle cultural) sobre os elementos culturais e o tipo de elementos culturais sobre os quais se decide, seja – em ambos os casos – próprios ou alheio, se estabelece uma tipologia entre cultura autônoma, apropriada, alienada ou imposta. Nesse sentido, a cultura é um campo heterogêneo, contraditório e híbrido no qual coexistem elementos emancipadores e reprodutores.

³ Guelman e Palumbo (2015) trabalharam uma classificação dos saberes presentes nos empreendimentos produtivos da Interbarrial

saberes populares, que não correspondem ao cânone do conhecimento científico e escolar, valorizado como digno de ser ensinado, aprendido e transmitido.

Se partimos da compreensão que muitos dos integrantes dos grupos produtivos – ou seus pais e mães – vem de países limítrofes ou de cidades do interior do país, vemos que nesses intercâmbios se resgata uma memória de saberes, saberes do campo, saberes de origem, saberes ancestrais que se ressignificam quando se desenvolvem no novo contexto periurbano da cornurbação da província de Buenos Aires. Nos parece de uma riqueza particular esse encontro que recupera saberes e mostra a potência do encontro entre o velho e o novo, entre o tido e o que se foi construindo.

Assim, a categoria de ecologia de saberes aponta para visibilizar uma configuração epistêmica plural que habilita uma comunidade de discursos e práticas mais ampla e menos excludente que a monocultura do saber e do rigor científico (SOUSA SANTOS, 2010). Juntamente ao resgate de uma configuração epistêmica plural, que busca reverter à equiparação entre conhecimento e ciência, notamos que nos empreendimentos produtivos as relações se modificam em torno do conhecimento. Mais do que relações entre professores e alunos que evocam a desigualdade escolar pautada pela posse ou ausência de conhecimento, aqui se apresentam vínculos entre sujeitos portadores de saberes diferentes e igualmente valiosos. Ou seja, todos podem se constituir como educadores, ainda que nem todos possuam o mesmo saber para ser compartilhado e ensinado.

Deste modo, se repete nos membros dos grupos produtivos expressões que se referem ao aprender fazendo junto com os companheiros e reflexões relativas às reconfigurações epistêmicas no ato de ensinar o que se sabe (baseado no reconhecimento da posse de um saber) e no ato de deixar-se ensinar por um companheiro do empreendimento produtivo, rompendo, assim, a fragmentação e atomização do saber associado à divisão especializada do trabalho.

de Esteban Echeverría em termos de saberes técnicos associados diretamente a experiência da produção (ao “saber fazer” que esta implica), saberes políticos vinculados a condição organizativa e coletiva que deu origem e motiva os grupos produtivos; e finalmente saberes subjetivos referentes a dimensão vincular atada a produção tanto dentro como fora dos empreendimentos produtivos.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Sustentamos a partir da pedagogia e de sua história que o trabalho é uma práxis que forma e educa os sujeitos. Era, precisamente, no trabalho onde se formavam os camponeses e os artesões antes da consolidação dos sistemas educativos modernos. Contudo, é também no trabalho onde hoje se segue formando os sujeitos, em termos técnicos e em termos sociais. cremos, nesse sentido, juntamente com Gramsci (2009), no princípio formativo do trabalho porque no processo de trabalho o trabalhador articula sua ação, seu pensar, aprende modos e técnicas para o fazer e seus fundamentos, e articula este saber sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz.

Os saberes sobre a natureza que o homem transforma no trabalho, os saberes sobre a sociedade e suas leis, e os saberes dos direitos se articulam no âmbito do trabalho. Por isso, uma das principais aprendizagens do trabalho como princípio formativo é o das relações sociais, a disciplina, a socialização e naturalização ou, pelo contrário, a desnaturalização das condições de vida e do funcionamento do social.

Parece central, então, começar caracterizando os projetos produtivos que observamos na Interbarrial de Esteban Echeverría para compreender seu papel na formação de seus trabalhadores. Fazem parte de uma economia de subsistência que funciona de maneira coletiva e sem patrão. Se trata, por tanto, de processos de trabalho que parecem não corresponder às lógicas cumulativas, pois não há relações salariais nem mais valia. Ainda que estas formas pudessem lembrar as situações pré-modernas, pré-capitalistas ou pré-coloniais, concordamos com Quijano (2010) que as formas que o trabalho assume no seio do padrão de poder moderno/colonial e capitalista – até mesmo as não salariais – se encontram todas articuladas ao capital.

Nesse sentido, se o trabalho autogerido-cooperativo oferece alguma lógica descolonizadora, não é a de ser “pré” capitalista, moderna ou colonial, mas a de ser a possibilidade de atravessar a modernidade colonial capitalista guardando e transmitindo alguns valores e parâmetros não coloniais, como o valor do coletivo, o estabelecimento de vínculos e relações entre sujeitos que não se diferenciam pelo fato de possuir ou não os meios de produção (ou a própria força de trabalho), que não vendem sua força de trabalho, mas que a usam associados a outros, e que não buscam acumular riqueza.

A partir desse ponto de vista, ainda na complexidade que representa a articulação ao capital, o trabalho nos projetos produtivos autogerido-cooperativos parece ocupar um papel na transmissão de valores ou formas

de vida próprios, com vínculos não mercantilizados, e também formar sujeitos neste mesmo sentido. Daí, talvez, as particularidades dos modos de trabalhar e produzir nas experiências produtivas desse movimento social possam ser capazes de transformar certas lógicas modernas/coloniais e capitalistas de produção, visto que em seus projetos produtivos eles prezam pelo coletivo e pelo não-acumulativo.

Por outro lado, nos empreendimentos analisados, relações diferentes com a natureza são estabelecidas já que buscam respeitá-la de acordo com os princípios da agroecologia, soberania alimentar e reforma agrária integral de acordo com a concepção nacional do MNCI, presente igualmente na Interbarrial de Esteban Echeverría. Estas considerações coincidem com as temáticas da colonialidade da natureza (ESCOBAR, 2003), sob o ponto de vista descolonial, que associam sua mercantilização e sua conseqüente colonização com as maneiras de assumir, consumir, enfrentar e atuar com, sobre e desde a natureza na modernidade-colonialidade.

Contudo, fundamentalmente, os grupos produtivos estudados propõem um vínculo diferente entre sujeitos iguais que podem ser protagonistas de seu processo de trabalho, que podem discutir, planejar, ensinar o trabalho, materializá-lo e executá-lo, e podem também estabelecer políticas e estratégias de comercialização. Mesmo parecendo ser o ponto mais difícil de se realizar, os sujeitos trabalhadores dos projetos produtivos levam adiante o processo do princípio ao fim, contribuindo para encontrar e fixar seu sentido.

Ou seja, o trabalho produz e permite analisar o produzido. É o concreto e a materialidade, mas também vai mais adiante quando possibilita a análise dessa materialidade. O trabalho como espaço de formação forma parte da cotidianidade, da própria vida e de suas condições. Não é um espaço específico de formação, o aprender não é artificializado, é antes feito de forma conectada com a vida material e social.

A COTIDIANIDADE E A COMUNIDADE

É, precisamente, nesse ponto que chegamos ao terceiro aspecto que nos interessa sobre as áreas de formação e de construção de aprendizagens a partir da abordagem das pedagogias descolonizadoras. A modernidade/colonialidade traz, também, a delimitação das áreas de formação, ou seja, de sua constituição em espaços específicos separados do resto da cotidianidade dos sujeitos.

Este processo de constituição de instituições educativas específicas e fechadas, consolidadas como sistemas educativos, não foi exclusivo da América Latina. Na Europa, a disputa se dava com o regime feudal. Mas, em nosso caso, tiveram as características próprias relacionadas à ordem colonial e neocolonial: as colônias primeiro, e depois os Estados-nação, tinham que negar, ocultar e matar as culturas originárias, o mundo cultural ameríndio (DUSSEL, 2012) como maneira de conquistar, oprimir e dominar através de um processo de doutrinação nessas instituições específicas.

Para Dussel, na Argentina do final do século XIX, a Lei 1420 sobre educação gratuita e obrigatória cristaliza a negação da cultura popular e a intenção de introduzir na população a cultura da burguesia nacional, ilustrada e dependente. Em suas palavras,

Así nace la institución pedagógica moderna, la Escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la periferia: nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona) (DUSSEL, 2012, p 585).

O sistema educativo argentino, assim criado, se torna exclusivo, e busca distorcer, alienar e condicionar de acordo com as necessidades das sociedades colonizadoras e burguesas. Por isso, Dussel reivindica superar a concepção “exclusivamente escolar del proceso educativo... tan inadecuada” (DUSSEL, 2012, p. 610) para construir uma educação comunitária e dialógica.

Por outro lado, encontramos o oposto ao citado anteriormente nos projetos de produção do movimento social com que trabalhamos. Trata-se de espaços não exclusivos, não separados da cotidianidade e do comunitário, espaços em que se aprende e se constrói saberes: os saberes que se transmitem não são construídos em outros âmbitos separados do contexto de sua reprodução.

A produção e a reprodução dos saberes no trabalho autogerido-cooperativo caminham juntas, assim como a produção e reprodução da vida dos sujeitos integrantes dos empreendimentos. Nessa circulação de saberes se rompe a lógica binária do poder do saber onde quem o possui o transmite aos que não sabem. Antes se trata, ainda potencialmente, de que todos ensinam e aprendem juntos, rompendo a lógica da transmissão vertical, própria dos sistemas educativos escolares (GUELMAN, DYZEL E CORVALÁN, 2016).

A ABERTURA PARA A AFETIVIDADE

O grupo de pessoas que integram os empreendimentos da Interbarrial de Esteban Echevería se reúnem com um fim produtivo, mas no saber-fazer técnico se forjam vínculos inter-subjetivos à medida que as pessoas vão se conhecendo, sentindo-se à vontade e compartilhando histórias de vida, necessidades e problemas da vida cotidiana. O subjetivo, por sua vez, remete à possibilidade dos sujeitos se sentirem como tais, de portarem saberes, de ensinar, de serem capazes de mudar, de dar lugar ao pensar e ao sentir ainda que nos ambientes de trabalho. Nesse sentido, nos interessa pensar a afetividade como outro apontamento que caracteriza as pedagogias descolonizadoras.

Esta interação entre o individual e o coletivo, em termos afetivos, formando parte da vida produtiva, nos leva a questionar sobre seu vínculo com o descolonizador. Por um lado, a presença do afetivo nos ambientes de trabalho autogerido-cooperativo é apresentada como um elemento destabilizador pelos próprios trabalhadores; do mesmo modo como a concepção hegemônica do trabalho é compreendida como um espaço distante dos afetos (ao menos como intencionalidade explícita e procurada). Por outro lado, nos empreendimentos analisados se valoriza e se endossa a força das relações inter-subjetivas como aspecto potencializador da formação no trabalho e sustento destes projetos.

Analisado a partir de um ponto de vista pedagógico, o surgimento do afetivo no âmbito do trabalho pode ser visto como contribuindo para uma formação integral dos trabalhadores, quebrando a configuração da aprendizagem como um processo unidimensional e centralmente cognitivo – o binarismo entre razão e emoção, que corre de forma paralela ao dualismo cartesiano entre sujeito e objeto – assume a razão juntamente com a emoção dos sujeitos. Esta recomposição do processo de trabalho, sem dúvida, reunifica o que a modernidade colonial e o capitalismo dividiram.

A possibilidade de reunificar o que a modernidade dissolveu e dividiu nos sujeitos, a mente e o corpo (que remete à célebre frase cartesiana “penso, logo existo”) e a emoção e os afetos – em virtude da necessária objetividade e neutralidade – se apresenta como um dos nós mais claros na reunificação de um sujeito potencialmente descolonizado. Isto só é possível por estarem no coletivo, no coletivo de produção, mas também na Interbarrial, no MNCI-Buenos Aires e no MNCI em nível nacional. Isto conduz ao próximo marco sobre a natureza coletiva das pedagogias descolonizadoras.

O MARCO COLETIVO

Podemos propor a partir das experiências observadas e analisadas que nelas aparece o coletivo, constituindo pedagogias, de duas formas. Em primeiro lugar, os vínculos que se estabelecem e os saberes que se compartilham no seio do trabalho coletivo dos projetos produtivos da Interbarrial de Esteban Echeverría dão conta das novas relações entre sujeitos pares. Eles compartilham a palavra, decidem como querem trabalhar, tanto aprendem e ensinam como transmitem, intercambiam e constroem saberes de diferentes tipos (técnico, político e subjetivo). Se colocam como sujeitos de decisões, saberes e direitos. Além do mais, coletivamente, nesses intercâmbios intersubjetivos, se estabelecem laços afetivos que enredam o produtivo com o inter-subjetivo em termos de cuidado, suporte e apoio afetivo (Guelman, Dyzel y Corvalán, 2016).

Podemos dizer que nos projetos produtivos ocorre aprendizagem e ocorrem reconfigurações subjetivas, mas somente enquanto existe um coletivo. Por isso, o caráter pedagógico desses projetos, que subjetivam e geram sujeitos políticos, é coletivo. A partir desse lugar, se produz uma primeira tensão com a ideia dominante de “intelectual e pedagogo individual”, já que a horizontalidade em que circulam os saberes, e na que se formam os sujeitos, dá lugar a uma certa desconstrução do par educador-educando e das lógicas de saber-poder entre alguém que sabe e alguém que não.

Daí a necessidade de pensar a categoria de intelectual coletivo tanto na direção coletiva dos processos de auto-organização, entre os que se empenham produtivamente, - os quais poderiam romper com a divisão capitalista do trabalho em sua concepção e execução (ou trabalho manual e intelectual) -, como em outras divisões que se unem a esta, como a divisão sexual, racial e geracional do trabalho.

Em segundo lugar, os movimentos sociais em geral, assim como o nosso trabalho de investigação, se consideram, a si mesmos como educadores; todos os espaços que constroem procuram ensinar e formar, tendo intencionalidade pedagógica. O trabalho coletivo, autogerido e cooperativo se percebe como um espaço de formação, além de suas especificidades dentro das atividades dos movimentos.

É aqui onde localizamos o segundo modo de uma pedagogia coletiva: não no modo como se executa, mas a partir do lugar coletivo em que se imagina e se pensa; ainda que os procedimentos e as aprendizagens produzidas não estejam completamente claros para o coletivo, eles acabam por desenvolver práticas pedagógicas alternativas.

Precisamente, isto é o que provoca a tensão com a ideia dominante de “intelectual e pedagogo individual”, já que o imaginário e o convicção coletiva acerca dos âmbitos e espaços de formação, os modos de imaginá-los e implementá-los, assim como a possibilidade de pensar as experiências, deixa de lado a cisão trabalho manual-trabalho intelectual, própria da modernidade colonial e capitalista, dando lugar à uma práxis educativa diferente da hegemônica. Assim, podemos sustentar que no trabalho produtivo coletivo, os movimentos sociais se erguem como intelectuais e pedagogos coletivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo expusemos o caminho percorrido e os entrecruzamentos práticos e conceituais realizados sobre as pedagogias descolonizadoras por uma equipe de investigação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires com vínculo com a Interbarrial de Esteban Echeverría.

Iniciamos este texto demonstrando que a inquietação pelas pedagogias descolonizadoras começou a tomar lugar no campo acadêmico latino-americano nos últimos anos; entretanto, continua sendo um tópico pouco explorado nos estudos inscritos no pensamento descolonial. Também, discutimos a centralidade de indagar a categoria pedagogias descolonizadoras em um diálogo crítico entre as práticas e experiências pedagógicas dos movimentos sociais e as contribuições conceituais elaboradas até o momento.

Em seguida, abordamos uma série de apontamentos provisórios que consideramos relevantes como traços das pedagogias descolonizadoras. Isto é, a presença no trabalho produtivo autogerido-cooperativo de um lugar para saberes-outros que situa os sujeitos em uma posição epistêmica relevante; o trabalho com outros em lógicas não salariais operando como princípio educativo; a abertura ao comunitário e ao cotidiano ou a inserção concreta do pedagógico-laboral de maneira não isolada dos contextos da vida; as possibilidades de restabelecer processos de aprendizagem de maneira a compreender o sujeito como um todo e não de modo dividido, dando lugar ao afetivo; e o marco coletivo que configura uma pedagogia coletiva. Todos esses traços são as características que empiricamente vimos se desenvolverem na formação de sujeitos, contribuindo para que estes se constituíssem sujeitos em processo de potencial descolonização. Por isso, esses apontamentos constituem pistas para pensar as pedagogias descolonizadoras.

Nosso acesso às pedagogias descolonizadoras é mediada pelas análises das pedagogias do trabalho, mencionadas acima. Neste sentido, é preciso continuar e aprofundar nosso olhar colocando atenção nas contradições dos processos de formação no trabalho, na complexidade do desenvolvimento concreto dessas pedagogias. Esta reflexão sobre as pedagogias do trabalho é igualmente válida para as pedagogias descolonizadoras, de modo geral, dado que as práticas e experiências construídas nesse sentido – dentro das quais incluímos os empenhos produtivo-pedagógicos da Interbarrial de Esteban Echeverría – nos ensinam, para os estudiosos nessa temática, que são processos que estão abertos, que requerem um olhar atento para as novidades que comportam, assim como para com as contradições e reproduções do existente.

REFERÊNCIAS

BONFIL BATALLA, G. Pensar nuestra cultura. **Ensayos**. Ciudad de México: Alianza, 1997.

CABALUZ DUCASSE, F. **Entramando Pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario**. Santiago de Chile: Quimantú, 2015.

DÍAZ, C. “Hacia una pedagogía en clave descolonial”. **Revista Tábula Rasa**, 13, pp. 217-233, 2010.

DUSSEL E. **Erótica y Pedagógica. Para una ética de la Liberación Latinoamericana**. Buenos Aires: Docencia, 2012.

ESCOBAR, A. “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”. En Lander, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 113-143, 2003.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. **Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural**. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2013.

GRAMSCI, A. **Los Intelectuales y la organización de la cultura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

GUELMAN, A. **Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)**. Tese de Doutorado em Educação, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2015.

GUELMAN, A. y PALUMBO, M.M. “Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo”. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 37, n. 2, pp. 47-64, 2015.

GUELMAN, A. Y PALUMBO, M.M. “**Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión**”. Ponencia presentada en el VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 03 al 05 de agosto de 2016.

GUELMAN, A., DYZEL, F. Y CORVALÁN, G. “**Los movimientos sociales como pedagogos colectivos: el caso de la Interbarrial de Esteban Echeverría y la construcción de una pedagogía en la producción**”. Ponencia presentada en el III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Educación, construcción, disputa y contradicción organizado por el Centro Cultural de la Cooperación, 2016.

LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In LANDER, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 201-246, 2003.

QUIJANO, A. “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. **Revista Casa de las Américas**, 259-260, pp. 4-15, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SOUSA SANTOS, B., MENESES, M.P., ARRISCADO NUNES, J. “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo”. Em Sousa Santos, B. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 23-105, 2004.

WALSH, C. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. En Candau, V. (ed.) **Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, C. “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. In **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** por Catherine Walsh. Quito: Abya-Yala, 2013.



KIRO



OLHARES EM REDE A PARTIR DE UMA EDUCADORA POPULAR AMBIENTAL LATINO-AMERICANA

INTRODUÇÃO

Uma particularidade deste texto é que se fundamenta em uma proposta teórica cujo questionamento parte da minha práxis como educadora popular ambiental e participante de redes latino-americanas de ambientalismo político relacionadas a articulações de reflexão-ação-colaboração. A referência a essa inscrição não é casual, já que ela desencadeia questionamentos e conhecimentos outros para observar o mundo, como os que motivam a escrita deste trabalho.

O ponto de partida deste artigo inicia com o seguinte reconhecimento: a crise ecológica global colocada em evidência desde os anos 60 do séc. XX tem recebido, desde a década de 70, atenção suficiente e abundante. Essa afirmação é corroborada ao se ter em conta que em nível mundial os temas ambientais são prioritários nas agendas políticas, educativas, acadêmicas, sociais e comunicacionais e que também se comprova que há um crescente incremento dos problemas ambientais.

Essas preocupações e sua trajetória tem acompanhado a emergência de múltiplos agrupamentos que compartilham a preocupação com o meio-ambiente; por isso, o ambientalismo corresponde a uma congregação heterogênea de posturas éticas, ideológicas e políticas que resultam em diversas práxis ambientais e tipos de



Iris Josefina Liscovsky

ambientalismos (TOBASURA ACUÑA, 2007). No caso dos movimentos latino-americanos, eles compartilham diversas características, das quais nos interessa destacar a preocupação tanto com os ecossistemas como com os grupos humanos que os habitam, e as vinculações entre os problemas sociais e os da natureza (GUDYNAS, 1992). Dentro dessa diversidade, o ambientalismo político latino-americano acompanha um posicionamento contra-hegemônico e defensor dos territórios como construtos espaço-temporais e sócio-naturais.

Nesse contexto diverso, as concepções sobre o ambiente desempenham um papel crucial na definição das estratégias. A respeito disso, definiu-se que a preponderante concepção fragmentada de ambiente (sociedade e natureza) é considerada o primeiro obstáculo para atuar na realidade sócio-natural que integramos (FIGUEROA, 2009) e, frente a essa situação, tanto as relações técnicas como as sociais são fundamentais para abordar modelos de sustentabilidade ambiental (FOLADORI; TOMMASINO, 2005). Nessa linha de pensamento complexo e após lançar um olhar superador, a pobreza é interpretada como uma expressão “de uma longa história onde a exploração do homem está associada à depredação da natureza” (GUDYNAS, 1992), abandonando a super-simplificação da problemática ambiental em termos da degradação ecológica.

A partir desses reconhecimentos, percebo a necessidade de avançar para a compreensão do ambiental como um construto social diverso que resgata discursos, ideologias, poderes, relações e ações para integrar concepções com identidades políticas diversas. Para atingir o propósito exposto, a apresentação deste texto se organiza em três seções. Na primeira, os enfoques sobre educação e ambiente são diferenciados em duas grandes categorias assentadas na identidade político-pedagógica. Na segunda, identificam-se e se diferenciam modelos ambientais de pensamento-ação, os quais sustentam as diversas políticas e estratégias do campo, entre as quais se encontram as educativas. Na terceira seção, enunciam-se as colaborações do modelo proposto do ambientalismo político, alinhado aos delineamentos da Educação Popular Ambiental que repudia a exploração dos territórios que degrada e empobrece povos-naturezas.

OBSERVANDO(-NOS) A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR AMBIENTAL

Alguns aportes associam a Educação Popular Ambiental (EPA) como um campo de síntese entre a Educação Ambiental e a Educação Popular (REYES, 1994 em CALIXTO FLORES, 2010, p. 24). Diferente disso, nesta

apresentação não nos limitaremos à relação entre EPA e EP, mas sim, indagarei em suas origens as finalidades e identidades políticas diferentes da EPA.

Ao assumir a existência de diversas relações entre educação e ambiente é possível, ao final desta apresentação, diferenciar as diversas correntes de Educação Ambiental (EA) das (EPA) reconhecendo suas origens e concepções pedagógicas. A EA surge como uma aliada para neutralizar a crise ecológica, enquanto que a EPA emerge dos movimentos ambientalistas preocupados com a apropriação, fragmentação e deterioração dos territórios. Consequentemente, a EA se assenta em uma pedagogia ambiental que busca a conservação e a construção de uma relação harmônica entre o homem e o meio natural, enquanto que a EPA se assenta sobre uma pedagogia da liberação que “se propõe a formação de sujeitos críticos” capazes de transformar a realidade (FLORES, 2013, p. 102).

Dessa forma, a primeira enfatiza a importância da consciência ecológica, introduzindo-se principalmente nos espaços formais (as escolas) e alguns não formais (áreas naturais protegidas); enquanto que a segunda propõe construir coletivamente uma racionalidade respeitosa das diversidades (sociais, culturais, ecológicas etc.) e transgressora das desigualdades sócio-naturais históricas partindo dos territórios.

Diferentemente das vertentes da EA que despolitiza, destemporaliza e dessocializa o ambiental, a partir da EPA, busca-se a transformação do sistema de opressão de povos- naturezas, reconhecendo que a crise ambiental é uma crise de racionalidade que acompanhou o fenômeno histórico político, sócio-cultural e natural. Assim, a EPA se constitui em uma rede de pensamento-ação proativa frente à devastação sócio-natural.

Embora não exista homogeneidade no campo, essas correntes populares são críticas do modelo sócio-político e econômico vigente e estão associadas aos constructos latino-americanos de educação popular (FLORES, 2010, p. 33). A partir de uma perspectiva liberadora enfatizam “para quê?” e “com quem?” educamos. Nesse quadro, o educador popular ocupa um posicionamento político e de vida com um olhar crítico assentado em questionar o “território imposto”.¹

¹ Segundo Guillermo Bonfil Batalla a imposição se define pela introdução de recursos culturais sem mediação ou tomada de decisões dos atores do território.

A partir dessa perspectiva, a EPA representa um construto filosófico-pedagógico-metodológico do ambientalismo político latino-americano contestador do modelo hegemônico. Ela se propõe a compartilhar/produzir saberes e sentidos assentados em uma visão crítica, buscando incidir nos coletivos sociais ao promover, a partir da construção participativa de novos saberes, o empoderamento dos grupos frente à gestão de seus bens naturais (FIGUEREDO, 2006).

O trabalho baseado na EPA, e seu fortalecimento, adquire relevância no mundo contraditório onde por um lado existe uma diversidade de estratégias para evitar ou controlar a degradação (associada a grandes financiamentos), e por outro os efeitos negativos sobre povos e naturezas se incrementam mundialmente. Processos estes sustentados no domínio instrumental do mundo e que inclui uma forma particular de olhar para “esse mundo” (o deles) para evitar que pensemos um “mundo outro” (o de todos).

De maneira similar ao expressado por Raúl Calixto Flores (2010), assume-se que são os enfoques de educação e ambiente os quais possui de modo inerente uma concepção de ambiente cujo componente político é fundamental para compreender as estratégias colocadas em marcha a partir de cada lugar de pensamento. Assim, do lugar de sujeita² comprometida³ com a EPA, me proponho a interpelar a polissemia do conceito de ambiente considerando sua dimensão política, para assim contribuir para a diferenciação de um enfoque ambiental compatível com uma pedagogia transformadora da trama desigual sócio-natural.

Também, ao refletir sobre o pensamento em busca de descolonizar o saber, enfatiza-se os desafios da nova epistemologia, transformadora do mundo social-político. Dessa forma, propõe-se como premissa central, o ato político da “tomada da palavra”, para questionar o lugar que nos foi atribuído (o de não ser vistos nem escutados) e desta maneira ser sujeitos políticos que intervêm em sua realidade para transformá-la (FERNÁNDEZ-MOUJÁN, 2013, p.45).

² Sujeita é um termo assumido a partir das posturas feministas. Com ele, destaco a desmasculinização do político e da ocupação dos espaços sociais e de luta.

³ Comprometida implica responder tanto com ações (ativa) como com o posicionamento ideológico-filosófico da EPA.

AMBIENTE(S)

Tomando elementos de minha experiência, me propus a caracterizar através de modelos de pensamento-ação as diferenças que inspiram o trabalho nos grupos de educadores populares e de outros que também se ocupam da questão ambiental, mas a partir de outras posturas político-pedagógicas (Quadro 1). O que se objetiva é identificar que somente através da delimitação dessas diferenças poderemos compreender com maior clareza: o que cuidamos quando cuidamos do ambiente? E, sobretudo: o que buscamos quando cuidamos do ambiente? Essas são perguntas essenciais que insistem na transformação desse mundo injusto.

Diante da amplitude e da complexidade do termo ambiente é necessário definir um gradiente. O gradiente permite incorporar na análise que o ambiente se define na complexidade de pensar o mundo (LEFF, 2006), para o qual é requisito articular “inter-relações entre objetos factuais e teóricos, que exigem aproximações diferentes e complementárias para sua compreensão” (RCFA, 2007: 16) e, com isso, evitar reduzi-lo a ecologia ou a natureza.

As diferenças identificadas se distinguem em modelos que em seu conjunto formam um gradiente de pensamento-ação inclusivo tanto de concepções anti-ambientalistas como das ambientalistas, todas elas consideradas opções que promovem a constituição de estratégias (in)ativas diante da preocupação ambiental. À descrição de cada modelo, são incorporadas contribuições de diversos autores e disciplinas perfilando uma aproximação complexa à configuração de cada construto.

Modelo I: Ambientefagia

Neste modelo encontramos os anti-ambientalistas ou cornocupianos ambientais, para quem “não há que se limitar o crescimento pois a riqueza é verde, e somente a riqueza, e não a pobreza, poderia abastecer os meios para preservar a natureza” (CHANG, 2001, p. 163). Esse posicionamento se sustenta em uma concepção de ambiente aditivo ou simples (equivalente à natureza ou ecossistema), onde as relações econômicas são a base para estabelecer uma ordem natural, como também para o social.

Esse enfoque se associa a uma interpretação de natureza como capital natural (intercambiável por outros capitais), em que se consideram centrais as soluções econômicas, abordando uma estratégia centrada nas rela-

ções técnicas⁴. Em termos políticos, se entrega o completo poder das decisões ambientais aos atores econômicos relevantes, distribuídos em diferentes níveis. De maneira similar ao processo de “etnofagia”⁵, sobre o ambiente recaem políticas que buscam um maior controle da natureza, como base indispensável da estrutura econômica.

A doutrina econômica, à luz de um imaginário desenvolvimentista e sob a voz oculta do mercado, busca assimilar a diversidade natural, e com isso manipular povos (destruir a diversidade cultural), construindo assim um modelo de ambientefagia. Sob esse modelo, o comportamento político dos atores afetados se corresponde à resignação ou a fé cega no modelo de desenvolvimento imposto, o qual abre portas a uma maior dependência. Neste caso, a partir do convencimento local de que, ainda que as medidas não sejam favoráveis, não acatá-las poderia ser prejudicial, é possível instaurar “alternativas infernais”⁶, através das quais se captura o poder de ser, estar, existir, pensar, atuar e lutar.

Modelo II: Ambientismo

Assim como o primeiro modelo, este se assenta em um olhar antropocêntrico e busca respostas técnicas que não se oponham ao crescimento econômico. Porém, enquanto que essas respostas no Modelo I são eminentemente econômicas, no Modelo II são do tipo técnicas.⁷ Diferentemente do modelo anterior, este se baseia em uma concepção de ambiente complexo, já que enfatiza as relações entre a sociedade e a natureza.

Sob esse ponto de vista se reconhece que é necessário retificar o desenvolvimento econômico como responsável pelas alterações ambientais. Porém, as estratégias adotadas esquivam-se de modificar o modelo econômico e falham em corrigir erros (GALAFASSI, 2004), definindo assim as estratégias de “maquiagem verde”

⁴ Relações técnicas são as que são estabelecidas entre o homem, as coisas e os elementos da natureza (FOLADORI; TOMMASINO, 2005: 198).

⁵ Forças sutis que procuram dissolver gradualmente a trama baixo o apetite de diversidade com tendência a engolir ou devorar o “outro” (DÍAZ-POLANCO, 2005).

⁶ Em termos de Philippe Pignarre e Isabelle Stengers

⁷ Inclui instrumentos, recursos e/ou procedimentos como meio para chegar ao crescimento econômico.

(GRINBERG, 2012), que apesar de assumirem uma concepção de ambiente complexo, minimizam a questão natural a um problema de regulação e desconhecem seu nível de afetação social.

As estratégias de resposta podem definir-se em termos das correntes eco-eficientistas (MARTINEZ ALIER, 2014, p. 26), que acentuam o desenvolvimento tecnológico e a preocupação em gerar sistemas mais eficientes que maximizem a rentabilidade e o benefício econômico social. A partir dessa perspectiva, os danos ecológicos preocupam como obstáculo para o crescimento econômico, a exemplo da concepção de desenvolvimento sustentável. Consequentemente, “as estratégias de sedução e simulação do discurso do desenvolvimento sustentável constitui o mecanismo extra-econômico por excelência da pós-modernidade para manter o domínio sobre o homem e a natureza” (LEFF, 2009, p. 108).

O comportamento ambientista, ou de “etiqueta verde”, é possivelmente o mais amplamente difundido e implementado. Este é um dos que mais tem se preocupado em instaurar discursivamente conceitos “politicamente corretos” para o campo ambiental. Um exemplo é a insistência no participativo, que de maneira similar ao ocorrido no campo das políticas culturais, onde se tenta encontrar promotores de sua própria “integração” em um sentido de assimilação (DÍAZ-POLANCO, 2005) no campo ambiental, buscam-se sócios ativos que sob um esquema de responsabilidade-consciência ambiental se unam às estratégias impostas.

Modelo III: Ambientalismo ecológico

Enquanto que o primeiro modelo é o mais amplamente implementado, o segundo é o mais difundido discursivamente, e este é o que de maneira mais corrente se assume como o posicionamento ambiental por excelência, o qual corresponde a uma visão centrada no ecológico. Sob essa categoria podemos colocar tanto as influências que tentam definir medidas sobre os elementos naturais (conservação), como as que se preocupam em adaptar as formas de vida para que gerem menor impacto aos ecossistemas, como no caso do desenvolvimento sustentável, colocando em destaque um olhar bio-cêntrico.

A visão conservacionista, se inscreve nas correntes de “culto à vida silvestre”, buscando cuidar dos espaços naturais menos alterados e mantê-los fora do alcance do mercado (MARTINEZ ALIER, 2014, p. 21), bem como promovendo seu fechamento para evitar a intervenção do homem com sua tecnologia destrutiva (GALAFASSI, 2004). Alguns grupos fomentam atos políticos, costumam ser reativos aos atos consumados (GRINBERG, 2012).

A partir do desenvolvimento sustentável, são promovidos “usos” não extrativistas ou racionais da natureza. Por exemplo, são promovidas atividades de conservação que podem deixar um retorno econômico às comunidades locais. Porém, como consequência é promovida uma mercantilização da natureza e os problemas sociais são reduzidos à estigmatização da pobreza econômica, como causa da degradação natural.

Este modelo, apesar de tentar se afastar e até se opor às perspectivas econômicas, pode confundir ao assentar-se em lógicas de mercantilização ou financeirização da natureza, acarretando o retorno às mesmas estratégias dos cornucopianos, mas visando outros objetivos. Como exemplo de aliança entre esses “opostos” é possível citar o fomento-financiamento e a difusão-implementação das estratégias destinadas a fortalecer os mercados de carbono (CHANG, 2005), através da implantação de florestas de monoculturas. Estas são muito criticadas por seu efeito ecológico pois reduzem a biodiversidade local.

Modelo IV: Ambientalismo político

Este modelo parte da consideração de que o ambiente compreende uma construção social e histórica onde se dilui a ruptura entre sociedade e natureza e são relevantes as relações sociais (GONZÁLEZ LADRÓN DE GUEVARA e VALÉNCIA CUÉLLAR, 2013). Através dessas relações, poderão emergir quadros de justiça ou injustiça ambiental de acordo com as oportunidades para decidir sobre a distribuição, uso e acesso dos elementos ecológicos, econômicos e culturais. Nessa perspectiva, “O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder inscritas nas formas dominantes de conhecimento” (LEFF, 2006, p. 13).

Partindo dessas premissas, propõe-se uma nova concepção de ambiente, o complexo sócio-natural. Ele incorpora as relações sociais e técnicas, respondendo a uma visão ambientecêntrica⁸, com ênfase em promover relações sociais, econômicas, técnicas e ecológicas harmônicas. Nessa perspectiva, a problemática ambiental se assenta em um cenário de desigualdades em que convergem os conflitos distributivos ecológicos, econômicos e culturais (ESCOBAR, 2010; MARTÍNEZ ALIER, 2014), os condicionamentos diante dos deslocamentos dos custos

⁸ Não se deve confundir com a categoria de “ambiente-centrismo” empregada por Galafassi (2004, 135), a qual é assumida ao ambiente

ambientais Norte-Sul (GONZÁLEZ ET AL., 2007/08) e as (im)possibilidades de participar ou influenciar na tomada de decisões por parte dos atores locais mais afetados.

Sob essa caracterização, a dimensão ambiental constitui “um eixo central do processo de exploração social existente nos diferentes modelos socioeconômicos e políticos de organização social do presente” (GALAFASSI, 2004, p. 144) e do passado, ao reconhecer que desde a “conquista” da América a apropriação e exploração dos elementos naturais têm estado vigentes, e agora o faz a partir de uma lógica de esvaziamento/destruição territorial que, p. 1) exclui/desloca as populações locais de seus lugares de pertencimento ou as degrada apropriando-se de suas formas culturais e cultivos tradicionais (biopirataria) e 2) destrói os ecossistemas com avanços tecnológicos que permitem prescindir da força de trabalho (ALIMONDA, 2011; SVAMPA, 2011).



Quadro 1 Modelos ambientais de pensamento-ação: constituição e implicações constituição e implicações.

Fonte: autora. Infográfico (arte) por Elson S. S. Carvalho

A importância de definir os modelos de pensamento-ação reside em que as estratégias ambientais se constroem em torno de alguns destes posicionamentos. As diferenças entre as formas de pensar os desenvolvimentos, as sustentabilidades, os manejos, as disciplinas educativas, e inclusive as alternativas a eles, incorporam uma forma de pensar e atuar sobre o ambiental, marcando o componente político do campo (Quadro 1).

Cada um desses construtos sobre o ambiental se projeta em função de sua maior proximidade com algumas das concepções sobre o ambiente identificando assim que a maneira de as conceber não é neutra frente à busca de transformações do mundo. Assume-se que a partir de diferentes concepções de ambiente, se realizam distintas interpretações dos problemas, do que também depende a definição de estratégias, entre as quais se encontram as pedagógicas (enfoques sobre educação e ambiente). Como consequência dessas construções, são geradas ações que levam a que se transforme, reverta, mitigue, detenha o avanço ou continue a degradação ambiental, resultando em uma configuração sócio-natural particular.

Os primeiros três modelos descritos reproduzem a visão moderna do dualismo sociedade e natureza, compartilhando a base moderna de racionalidade instrumental. O primeiro modelo, ambientefagia, estabelece relações extrativistas e predatórias dos recursos naturais e põe na economia o poder regulador. Os dois modelos seguintes, ambientismo e ambientalismo ecológico, reconhecem a necessidade de regular as relações entre homem e natureza, relações de caráter técnico; sendo os primeiros através de relações econômicas e os segundos através da preservação e conservação da natureza.

Diferente dos três modelos precedentes, o ambientalismo político, reconhece que as forças opressivas sobre os grupos humanos são as mesmas que atuam sobre a natureza entre as quais se destacam as formas dominantes de racionalidade. A partir dessa perspectiva, entende-se que a clivagem contida na dualidade dos modelos anteriores fragmenta a leitura da realidade. Assim, propõe-se uma nova concepção, o complexo sócio-natural, em que o ambiente é um construto espaço-temporal definido pelas relações dadas entre grupos humanos e naturais, em vez de elementos naturais e humanos entre si. A relevância da particularidade deste modelo reside em reconhecer que a base dos conflitos ambientais se sustenta nas desigualdades entre grupos sociais e, portanto, somente poderão ser transformadas ao atuar nas relações sociais.

REFLEXÕES FINAIS

Diante do exposto e considerando que as concepções clássicas de ambiente são insuficientes para sustentar o conteúdo teórico-metodológico ético-epistemológico e político que dá sentido e conteúdo à EPA, a contribuição desta apresentação é o reconhecimento da marca distintiva do ambiental como modelo de pensamento-ação transformador. À luz do modelo do ambientalismo político, busca-se contribuir com os debates e posicionamentos da EPA, em que é central uma visão da realidade que suspeite e ponha em debate a racionalidade moderna-positivista. E que também visualize a problemática ambiental como o resultado de um processo de instauração de uma estrutura de poder que busca manipular povos e controlar naturezas.

Neste quadro, nós educadores populares ambientais trabalhamos, nos articulamos, debatemos, nos posicionamos, atuamos, refletimos, escutamos, vemos, sentimos, e defendemos, a partir da EPA, que todas as vozes, os corpos e os territórios deixem de ser um acessório substituível de um dever imposto e inóspito.

AGRADECIMENTOS

À Red Latinoamericana de Educadores Populares Ambientales por ser parte deste percurso crítico que vê “o mundo a partir de nossos mundos”. A todos os lutadores do ambientalismo político que são marca coletiva em cada construção que se realiza.

REFERÊNCIAS

ALIMONDA, Héctor. La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política Latinoamericana. En: H. Alimonda (coord.), **La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires:Editorial Ciccus. Pp. 21-58, 2011.

CHANG, Man Yu. Cornucopianos: los ultra neoliberales. En: G. Foladori y N. Pierri (coord.), **¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Pp. 163-173, 2005.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. Etnofagia y multiculturalismo. **Revista Memoria** (200), Disponível em http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Una minga para el postdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales**. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2010.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. **Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones, ético, política y cultural**. Viedma: Publicaciones UNRN, 2013.

FIGUEREDO, Jesús. La educación popular ambiental, una respuesta contra-hegemónica. En: R. Caballero, C. N. Hernández y M. Muñoz (comp.), **Educación Popular y Educación Popular Ambiental: ¿un posicionamiento único?** La Habana: Editorial Caminos. Pp. 9-39, 2006.

FLORES, Raúl Calixto. Educación Popular Ambiental. **Trayectorias**, v. 30, n. 12, pp. 24-39, 2006.

_____. Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. **Revista Educación y Desarrollo Social**, v.7, n. 1, pp. 95-107, 2013.

FOLADORI, Guillermo y Humberto Tommasino. El enfoque técnico y el enfoque social de la sustentabilidad. En: G. Foladori y N. Pierri (coord.), **¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Pp. 197-206, 2005.

GALAFASSI, Guillermo P. **Naturaleza, sociedad y alienación. Ciencia y desarrollo en la modernidad**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2004.

GONZÁLEZ, José A., Carlos Montes e Ignacio Santos (2007/08). Capital natural y desarrollo: por una base ecológica en el análisis de las relaciones Norte-Sur. **Papeles**, 100, 63-77, p. 2004.

GONZÁLEZ LADRÓN DE GUEVARA, Francisco José y Jorge Valéncia Cuéllar. Conceptos básicos para repensar la problemática ambiental. **Revista Gestión y Ambiente**, v. 16, n. 2, pp. 121-128.

GRINBERG, Miguel. Ambientalismo y ecologismo. En: **Ecofalacias. El poder transnacional y la expropiación del discurso “verde”**. Buenos Aires: Ed. Fundación Ross. Pp. 143-157, 2012.

GUDYNAS, Eduardo. Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano. **Nueva Sociedad**, n. 122, p. 104-115, 1992.

LEFF, Enrique. Aventuras de la epistemología ambiental. México: Siglo XXI Editores, 2006.

_____. **Racionalidad Ambiental, la reapropiación social de la naturaleza**. México: Siglo XX, 2006.

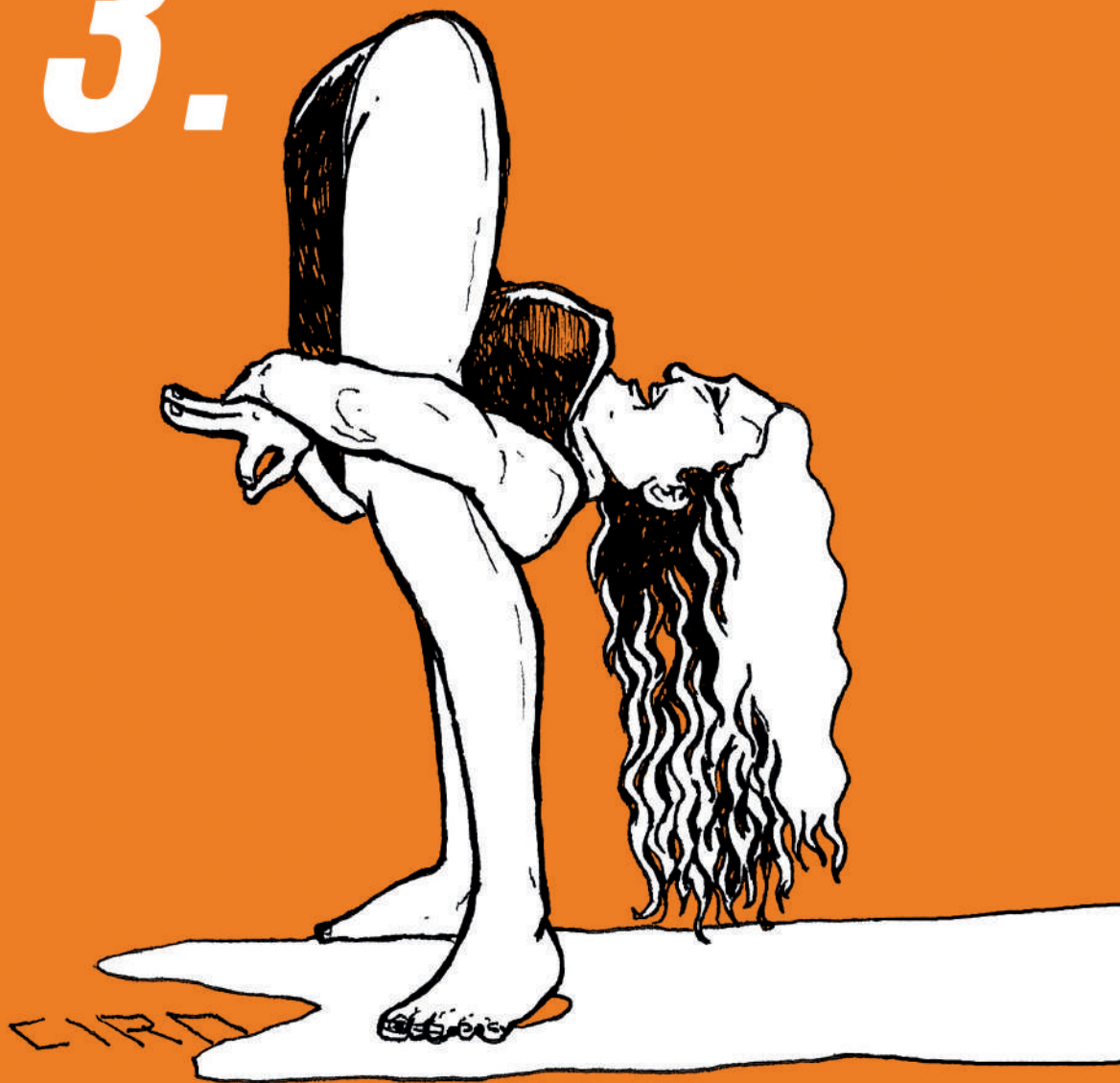
MARTÍNEZ ALIER, Joan. **El ecologismo de los pobres**. Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2014.

RCFA. Las Ciencias Ambientales como un área del conocimiento. RCFA, **Las Ciencias Ambientales: una nueva área del conocimiento**. Colombia: Red Colombiana de Formación Ambiental. Pp. 13-27, 2014.

SVAMPA, M. Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro eco-territorial. En **La naturaleza colonizada** (pp. 181-215). Buenos Aires: Ediciones Ciccus, p. 2011.

TOBASURA ACUÑA, Isaías. Ambientalismo y ambientalistas: una expresión del ambientalismo en Colombia. **Ambiente & Sociedad**, v. X, n. 2, pp. 45-60, 2007.

*DE(S)COLONIZAR
CORPAS* 3.

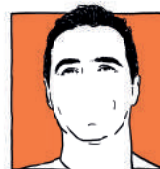




DESENTOCANDO: UMA PRÁXIS FEMININA DE DECOLONIZAÇÃO

Segundo Ballestrin (2013), historicamente o colonialismo tem sido acompanhado de racismo e machismo. No início da colonização da América, as mulheres indígenas tornaram-se “índios ao quadrado” (TODOROV, 1982, p. 58), pois passaram a ser oprimidas duplamente por europeus enquanto indígenas e mulheres. Depois de cinco séculos de exploração colonialista esta realidade continua, pois “um homem pobre ainda tem o privilégio de ser homem, mesmo que não tenha o privilégio da riqueza” (ADICHIE, 2015, p. 45). Como afirma Adichie (2015, p. 48), a partir do seu lugar de mulher africana e feminista, somente quando as mulheres participam livremente das instituições de uma sociedade é que podem contribuir com a sua cultura: “se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura”. O conceito de “decolonização”¹ implica, portanto, a união das lutas contra o patriarcalismo, o racismo e as relações de dominação cultural, econômica e política (BALLESTRIN, 2013). Finalmente, atravessando todas essas lutas, há o combate à “colonialidade

¹ O grupo Modernidade/Colonialidade cunhou o conceito de “decolonial” sem o “s” para distinguir a luta contra o colonialismo da história específica das lutas por independência política (“descolonização”) que, na maior parte das vezes, obtiveram poucos avanços em termos de “decolonização” (Ballestrin, 2013).



Guilherme Gitahy de Figueiredo



Darlene dos Santos Cavalcante

do saber” através do “giro decolonial”, ou seja, a produção de saberes fronteiriços que avançam para além das epistemologias ocidentais (MIGNOLO, 2008).

O presente artigo é uma reflexão sobre a trajetória recente de Darlene dos Santos Cavalcante, que é mulher, indígena Mayoruna e estudante de Pedagogia na unidade do município de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Médio Rio Solimões. Foi escrito a partir do diálogo iniciado em 2015 entre o professor orientador, que procura atuar como facilitador das apropriações e conquistas de Darlene, e a estudante e orientanda, que vem enfrentando inúmeros desafios para se erguer como pessoa, pedagoga e liderança comunitária perante a sociedade, a universidade e o seu povo². Como veremos a seguir, o método geral de Darlene tem sido a emancipação. É possível separar pesquisa, extensão, militância e vida, quando se luta por liberdade? Para o professor, a principal referência metodológica na produção do texto é a etnografia dialógica de Fabian (1983, 2001), que busca a coetaneidade³ no diálogo entre os sujeitos da pesquisa, e que as análises também sejam produzidas por meio da práxis dialógica.

Como Darlene tem estado sobrecarregada com a sua tripla jornada trabalho como estudante, mãe e trabalhadora, e o prazo para a entrega do texto estava apertado, não foi possível escrevê-lo a duas mãos diretamente. A alternativa encontrada foi o professor elaborar uma versão inicial partindo de textos e relatos orais produzidos por Darlene em etapas anteriores da pesquisa, e finalizar com uma revisão feita por ela. Como produzir um trabalho dialógico nestas condições? Autores como Said (1978) e Pratt (1999) mostram diversos caminhos pelos quais a ciência moderna contribuiu para reinvenção do conhecimento colonial enquanto relação entre um sujeito ocidental, branco e masculino e um objeto exótico, de outro povo e, muitas vezes, feminino. O professor correria o risco de reproduzir estas relações se tratasse os textos e gravações de Darlene apenas como “fonte” em uma análise que reorganiza os “dados”, a partir da perspectiva unilateral em que o “sujeito” esquadrinha e domestica o

² Ao longo do texto é usada a terceira pessoa para os dois autores, “Darlene” e “professor”, de modo a explicitar algumas nuances do processo dialógico de produção do texto que seriam apagadas na primeira pessoa do plural. Afinal, como afirma Fabian (1983, 2008), o que sustenta a objetividade de uma pesquisa não são as teorias utilizadas ou os dados coletados, mas as relações intersubjetivas que a produzem. Daí a necessidade de se explicitar os processos de diálogo e torná-los reflexivos.

³ Fabian (1983) utiliza o termo “coetaneidade” ao invés de “contemporaneidade” para especificar que a relação entre os interlocutores da pesquisa somente pode ser produtiva quando não há a pretensão, por parte de um deles, de ser mais “evoluído” do que o outro.

seu “objeto de pesquisa”. Para contornar este risco evitou decompor as “fontes” em dados e buscou, ao contrário, tratá-las como conhecimento ou práxis. Procurou analisar nelas as ações e elaborações próprias de Darlene, suas associações e “categorias geradoras”.

Os “temas geradores”, de Paulo Freire (1970), permitem a inserção do educando como sujeito no processo educativo por trazerem elementos da sua compreensão de mundo, criatividade, valores e esperanças. Construindo-se um novo conceito por analogia, “categorias geradoras” são aquelas que permitem a inserção dos sujeitos da pesquisa no processo de análise científica, graças à presença dos mesmos elementos apontados acima. No caso deste artigo, a “categoria geradora” mais importante é “desentocar”: produzida por Darlene e sublinhada pelo professor, a sua análise intensifica a práxis dialógica decolonial que tem a estudante como principal sujeito. Assim como Foucault (2010) associa saber e poder, afirmando que todo poder produz saber, e que o saber tem efeitos de poder, a aliança entre o professor e a estudante é parte constitutiva de um processo ao mesmo tempo de produção de saber para a emancipação, e de libertação que produz saber, ainda que os riscos da reprodução das relações coloniais estejam sempre presentes.

A PRÁXIS DIALÓGICA

A parceria começou no primeiro semestre de 2015, quando Darlene propôs ao professor um trabalho conjunto na elaboração do seu trabalho de conclusão de curso (TCC). O professor aceitou, e a convidou para unir seu trabalho de pesquisa à ação pela democratização da comunicação, que então estava sendo mobilizada através do “Projeto Construção de Minitransmissores da Escola Estadual Nazira Litaiff Moriz⁴” (FIGUEIREDO, 2016). Logo em seguida, ela descobriu com seus familiares que o professor já tinha sido chamado a colaborar com oficinas de

⁴ Projeto submetido pela professora de física Leomicy Nascimento, da Escola Nazira, ao edital do Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). O objetivo inicial era obter bolsas de pesquisa para cinco estudantes de ensino médio para o estudo das rádios livres e a construção minitransmissores de rádio FM. Graças a uma mobilização informal, o projeto cresceu para além da proposta inicial: eram realizados encontros semanais na escola e em outros espaços, que passaram a reunir diversos grupos de professores e estudantes da universidade, de escolas públicas, além de militantes do movimento

rádio livre em sua aldeia em 2008, e que isto serviu de inspiração para a criação da rádio poste Yanekuema (Bom Dia) em 2013. Trata-se da aldeia Marajaí, do povo Mayoruna, que fica no município de Alvarães (AM). Como a estudante ficou animada com essa descoberta, o orientador propôs a ela pesquisar a rádio poste. Ao mesmo tempo, sugeriu que iniciasse suas atividades pela “prática”, facilitando novas oficinas de rádio livre na aldeia com o apoio dos coletivos das rádios livres Voz da Ilha, Xibé⁵, e dos demais participantes do Minitransmissores.

Durante o Projeto Minitransmissores, em 7 de setembro de 2015, Darlene organizou uma oficina de rádio livre em sua aldeia que contou com o equipamento da rádio Voz da Ilha e a participação de doze pessoas do Projeto, entre as quais algumas colegas da sua turma de Pedagogia. A estudante relata que a aldeia ficou impressionada com sua capacidade de articulação, ao mesmo tempo em que passou a ser mais valorizada por suas colegas, o que contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima, autoexpressão e protagonismo (FIGUEIREDO, 2016). Entre 23 de janeiro e 18 de fevereiro de 2016, quando o Minitransmissores já tinha terminado, a estudante realizou uma segunda oficina no Marajaí que durou quase um mês. Dessa vez contou com o apoio de Jonas Duarte da Cruz⁶, indígena miranha e integrante da rádio Xibé, e com a participação intensa da comunidade. Em seguida ela publicou

estudantil, movimento indígena e rádios livres, interessados em somar forças para discutir a democratização da comunicação e sua importância para outras lutas, promover ações militantes ou de extensão e realizar pesquisas. Nesses encontros, que costumavam reunir entre 10 e 21 pessoas por semana, havia uma rica troca de experiências com diversas apresentações, filmes e debates, além da articulação de visitas para se conhecer e participar de experiências de comunicação alternativa nas rádios da cidade e em oficinas de rádio livre (Figueiredo, 2016).

⁵ Em Tefé existem duas rádios livres: a Xibé, que começou a funcionar em 2006, e a Voz da Ilha, que iniciou suas atividades em 2010. A principal característica de uma “rádio livre” é que ela não é e nem pretende ser profissional, e tem como objetivo facilitar a liberdade de expressão do maior número possível de pessoas (ao contrário das rádios profissionais que, geralmente, priorizam a ampliação da audiência). Ela tende a se manter amadora justamente porque assim consegue envolver mais gente no exercício do direito à comunicação. Como tanto a Xibé como a Voz da Ilha foram reprimidas quando funcionavam em uma universidade e em uma escola pública, atualmente elas estão itinerantes, sendo montadas em aldeias, comunidades, bairros, escolas e universidades públicas. Há também um grande empenho nos trabalhos de pesquisa e educomunicação, que são realizados através da parceria com movimentos sociais e instituições, principalmente a universidade pública. Vale visitar os sites <<http://xibe.radiolivre.org>> e <<http://vozdailha.radiolivre.org>>. Acesso em: 7/7/2017.

⁶ Um pouco da trajetória de Jonas Cruz pode ser conhecida em Figueiredo (2017).

o relato “As primeiras experiências com rádio livre na aldeia Marajá” nos Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da Região Norte, realizado entre os dias 28 e 30 de abril de 2016 em Manaus:

Este relato está sendo muito gratificante, por conviver com pessoas maravilhosas ao mesmo tempo trocando ideias e ensinando, aprendendo e fazendo as coisas acontecerem. O conhecimento transforma a vida das pessoas e, durante a pesquisa, pudemos comprovar o quanto é importante participar das oficinas juntamente com os colegas que acreditam no mundo mais participativo de pessoas que vivem isoladas do mundo lá fora (CAVALCANTE, 2016, p. 298).

Darlene inicia o relato expressando como, em sua trajetória, dimensões geralmente tidas como distintas entrelaçaram-se intensamente. Ela experimentou a unificação do conhecimento e da transformação, troca de ideias e ensino-aprendizagem, educação e ação, pesquisa e vida. Essa percepção se deve em parte à sua participação na mobilização do Minitransmissores pois, como mostram os relatos publicados no texto “Rádio Rompendo Barreiras”, a mistura de estudantes, professores e militantes, e também a interação entre saberes, debates e ações, produziram experiências semelhantes de unidade nos demais participantes (FIGUEIREDO, 2016). Para Darlene essa experiência teve continuidade através de suas pesquisas e oficinas, que contribuíram para a sua práxis se tornar visceral. O “rádio” acabou por se tornar um “tema gerador” (FREIRE, 1970) que estimulou o processo educativo nas oficinas de rádio livre, e também uma “categoria geradora”, que facilitou o trabalho de pesquisa.

O relato textual continua mencionando as dificuldades para levar o equipamento da rádio para a comunidade no dia 23/1, passando por trechos de lago, estrada e rio, obstáculos cuja superação ressalta a importância de se levar a rádio “abrindo caminho para jovens que se interessam na comunicação e ajudando a comunidade a ter um desenvolvimento melhor e a lidar com novas interações buscando a participação de todos” (CAVALCANTE, 2016, p. 298). No dia 24, Darlene e Jonas participaram da assembléia da comunidade na casa Comunitária Yassuana Iapuracy, onde apresentaram a proposta de oficina para 90 pessoas. Cada um deu sua palavra, e ficou decidido que a rádio ficaria funcionando diariamente das 12h às 21h30. Em seguida o equipamento foi levado à escola, e as pessoas presentes puderam aprender o passo a passo da sua instalação.

A estudante destaca a participação das mulheres, professores e crianças ao longo de um mês de oficina. Entre os programas realizados, o do professor Jovane Noteno Neves⁷ foi marcante, pois levou ao ar a história da aldeia que ele aprendeu com o ex-tuxaua Lorival Oliveira, deixando as crianças “atentas” e estimulando a memória dos idosos. As mulheres, que já estão organizadas em uma associação e que participam dos ajuris⁸, cursos de artesanato e das assembleias, interessaram-se pela rádio como mais um espaço para o seu protagonismo. No programa proposto por Rosiely Assis Pereira foi tratado o “resgate cultural”, e ela não teve medo de criticar a comunidade por não dar atenção suficiente ao resgate da língua Mayoruna, das pinturas e do seu costume. Finalmente, a atividade que mais mobilizou a aldeia durante a oficina foi o concurso de canto das crianças, organizado em parceria com a Escola Indígena Nossa Senhora de Nazaré. O concurso começou às 9h da manhã do dia 6/2 no pátio da escola, mas nos dias anteriores as crianças já estavam ensaiando em suas casas e iam cantar na rádio. Depois do encerramento, às 11h30, foram exibidos vídeos das oficinas realizadas em 2008 e 2015. Darlene relata que, já na assembleia do dia 24/1, os moradores expressaram o sentimento de orgulho por ela estar facilitando esta ação, e que isso deu mais força para ela enfrentar um dos maiores desafios na cidade: o racismo, barreira que é vivida tanto por ela como por todo o seu povo.

E assim me emocionei com muitos relatos dos moradores, dizendo como é importante ver filhos de moradores da aldeia levando projetos para contribuir tanto na questão da educação, como na comunicação comunitária. Isso foi mais um incentivo para encarar sem medo os nossos objetivos de ver um mundo melhor na aldeia, sendo que hoje em dia o indígena ainda sofre muito preconceito na sociedade. Através desses projetos, ele mostra para a sociedade que todos somos seres humanos e capazes de vencer (CAVALCANTE, 2016, p. 299-300).

⁷ Jovane foi também o primeiro a levar o coletivo da Xibé para realizar oficinas na aldeia em 2008, quando era estudante da UEA e colega de turma de Sérgio Fonseca, um dos membros do coletivo. Na época Jovane ficou conhecido por ter que remar todos os dias para chegar às aulas na universidade, e sua história serviu como argumento para a conquista da moradia estudantil.

⁸ Termo regional para as formas tradicionais de se fazer mutirão.

DESENTOCANDO: A “EMANCIPAÇÃO” PARA DARLENE

Em 13 de março de 2016, Darlene gravou com o seu orientador uma primeira narrativa oral⁹. O assunto proposto para o relato de experiência incluía as oficinas e a pesquisa, mas ele acabou se tornando uma história de vida: logo após uma primeira descrição da última oficina, realizada no Marajaí, Darlene mergulhou num outro plano de significação sobre o que são essas ações e pesquisas em sua vida:

Eu não tenho vergonha de falar não. Eu vivi entocada acho que uns três anos, na casa do meu esposo, eu não saía. Só era casa, de vez enquanto igreja, casa e igreja, casa e igreja, assim. Aí, quando eu passei no vestibular, me surpreendi: “nossa, eu passei!”. Eu não esperava que ia passar. Aí comecei a estudar, estudar, e fui... [antes disso] eu fiquei um tempão sem estudar! Quando eu engravidei da primeira filha, fiquei uns dois anos sem estudar. Não, acho que foi mais. Aí, quando eu comecei a estudar de novo, engravidei da minha segunda filha. Você sabia que eu tenho três filhos?

-Não

O senhor não sabia? Meu Deus, professor! Então o senhor não sabe nada da minha vida [risos].

- Eu conheço o seu marido.

Não, eu fiquei com o meu esposo ele tinha 21 anos. (...) Eu acho, assim, que também eu tive um

⁹ A técnica utilizada na gravação foi convidar a estudante a contar aquilo que achasse importante sobre a sua experiência com a pesquisa e as oficinas. O professor evitou ao máximo fazer qualquer pergunta, e sempre que a estudante perguntava “o que o senhor quer saber?”, a resposta era “aquilo que você achar importante contar”. Apenas depois de um longo relato foram feitas algumas perguntas, afinal não se trata de evitar o diálogo. Trata-se de mais uma técnica para desconstruir a relação sujeito-objeto que tende a presidir as entrevistas, em que o entrevistador estabelece os tópicos relevantes e o entrevistado colabora com informações fragmentadas que, por sua vez, são reconstruídas pela grade analítica e outras prioridades trazidas pelo pesquisador e estabelecidas por um debate acadêmico. Ao solicitar a Darlene que iniciasse o relato com liberdade para escolher o que contar e como contar, foi possível estimular um trabalho em que mobilizou a memória e a análise na elaboração de um saber com prioridades próprias. Essa técnica foi iniciada na dissertação de mestrado (Figueiredo, 2006) e aprimorada e debatida da tese de doutorado do professor (Figueiredo, 2015).

pouco de sorte, porque eu só vim aqui para Tefé porque o meu pai foi para Manaus, com minha irmã. Nessa época não tinha, vamos dizer... ele foi encaminhado para fazer uma cirurgia em Manaus, e eu tinha a maior vontade de vir aqui para Tefé, [então eu] vim embora aqui para Tefé: “papai, vou com o senhor”, “pode ir, então bora minha filha, fica com seu tio lá”. Aí cheguei aqui em Tefé e minha prima estava precisando de uma babá, comecei a cuidar do filho dela. Meu pai foi, e quando ele voltou: “tu vai comigo ainda, minha filha?”, “papai eu queria ficar aqui, queria estudar”, porque lá no Marajaí eu tinha que ir todos os dias a Alvarães para estudar. Aí eu sei que fiquei aqui. Ele deixou. Por incrível que pareça, ele deixou, que papai era cruel comigo. Aí eu sei que passei dois anos morando na casa do meu tio, aí eu comecei a estudar de noite. Só que eu sei que eu nunca consegui terminar. Aliás, eu terminei dois anos, aí quando fui partir para o terceiro ano eu conheci meu esposo. Foi assim, amor à primeira vista eu acho [risos]. Aí eu acho que ficamos um ano namorando, aí eu engravidei da minha filha. Como os pais dele eram assim, na questão de “não, se engravida tem que ficar com ela, né?”, e meu pai tinha essa questão de “olha, se acontecer isso contigo, tu já sabe”. E aí nos juntamos. Fui morar pra casa dele, fui bem recebida pela mãe dele. Eu estava grávida de um mês, aí desde o início ficamos, até hoje. Não sei, as pessoas ficam pensando assim que eu fiquei... a família do meu esposo é uma família assim, muito legais eles foram comigo, graças a Deus. Eu acho que foi um segundo pai que eu ganhei pra mim. Aí eu engravidei... eu fiquei acho que um ano sem estudar, e depois que minha filha nasceu eu comecei a estudar de novo. Aí eu sei que passei dois anos estudando. Aí foi no terceiro ano de novo, sempre eu deixei [de estudar] no meio do ano. Lá eu cheguei a engravidar da minha segunda filha. Aí eu disse: “agora acabou comigo”. No momento em que eu fiquei com o meu esposo eu fiquei nessa base: minha vida só era igreja e casa, com minha sogra, meu sogro e meu esposo. Aí, quando a gente é novo, a gente nunca pensa, professor. Aí ele saía e eu ficava em casa. Minha sogra reclamava que eu não saía e eu disse “não, deixa eu ficar aqui mesmo, se eu procurei, agora tenho que me aquietar” (Entrevista com Darlene Cavalcante, 13/3/2016).

O relato oral começou com a descrição da última oficina, mas logo Darlene deu um salto no tempo e na tópica, passando a contar os desafios pessoais que teve que enfrentar para realizar os seus sonhos de estudo e emancipação. Foi um salto entre diferentes camadas de significação: à primeira vista temos uma série elementos escolhidos para descrever e pensar a oficina e a pesquisa, mas logo descobrimos que, para Darlene, o significado mais intenso desta experiência remete à sua adolescência, quando partiu em busca de estudo na cidade e acabou por se deparar “entocada” na casa da família do marido. Realizar oficinas e pesquisar é, para ela, se ‘desentocar’. Como era essa toca? Quando morava no Marajaí, tratava-se de viver num local distante da escola, e ainda de ter um pai “cruel”, ou seja, rigoroso, como explicou durante a revisão deste texto. Uma viagem do pai, e o argumento de sair em busca de educação, foram as oportunidades para ir morar na casa do tio, conseguir o emprego de babá, estudar, e ainda conquistar um namorado. Porém, ao engravidar logo viu-se casada, e novamente entocada. Teve três filhos e, cada vez que um chegava, abandonava os estudos. Darlene não responsabiliza as famílias ou o marido por ter ficado entocada, mas os valores morais que ela coloca nas bocas do pai, dos pais do marido, e na sua própria. Ela menciona, inclusive, que era muito bem tratada pelos sogros, e que chega a considerar o pai do marido um “segundo pai”. Sentia-se entocada, porém, graças a uma certa ordem moral à qual ela mesma se apegava – “quando a gente é novo, a gente nunca pensa, professor” -, mas que limitava as suas possibilidades. Segundo o Coletivo Não Me Kahlo (2016), a construção social da “natureza” da mulher enquanto mãe dedicada ao lar e aos filhos é um fenômeno recente, cuja gênese deve ser buscada na história da cultura europeia a partir do século XVII. **Desentocar era, portanto, ao mesmo tempo enfrentar o machismo e a cultura eurocêntrica, já transformada em parte da tradição presente tanto em sua família indígena, quanto na família não indígena do seu esposo.**

Aí eu sei que fiquei um tempão sem estudar, e comecei a estudar de novo. Aí quando foi... eu tive meu terceiro filho que foi um garotinho, que meu marido era doido para ter um filho homem, né? Eu tive ele foi em 2005. Aí eu comecei a estudar, depois de 2005 eu comecei a estudar e,

quando foi 2012, eu terminei. Eu fiz a EJA¹⁰ para terminar! Eu fiz a EJA lá no Corinto¹¹, e aí estava tendo inscrição para o vestibular e eu disse: “eu vou tentar”. Aí, depois que comecei a estudar fui saindo mais: “não, eu não vou ficar entocada mais nessa casa, eu não vou ficar não. Não é porque eu tenho esses...”. Quando foi em 2005, quando eu tava... que eu tive o meu filho, meu esposo comprou um terreninho pra gente, né? A gente não tinha casa, a gente morava na casa do meu sogro. Aí ele comprou um terreno, só que a casa era toda pequenininha. “Não, mas eu quero o que é meu”, eu sempre dizia, “se tu quer viver comigo tu compra, senão vou voltar pra casa dos meus pais”. Aí eu sei que ele comprou, era bem pequenininha, e foi o tempo em que ele passou num concurso. Passou dois anos que morávamos nessa casa e ele passou no concurso da Prefeitura. A primeira coisa que ele fez foi um empréstimo: “vou mandar construir essa casa”, “por mais que seja de madeira, mas é nossa”. Construiu tudinho e eu sei que até hoje eu estou nesse lugar. Aí eu sei que eu fiz o vestibular e, olha só como são as coisas, assim, acho que Deus prepara cada coisa pra você: no dia que fui fazer a prova do vestibular eu estava doente, eu acho que senti tanta força, tanta força pra fazer essa prova... sei lá, acho que alguém me levantou e disse “não, você vai fazer!”. Eu fiz ali no Gilberto a prova do vestibular. Era eu, e a maioria das meninas da sala, que tinham terminado a EJA no ensino médio. Fizemos, eu até falei para uma professora “cara, eu não estou legal hoje, acho que vou desmaiar aqui na sala”. Aí um colega que estava atrás de mim disse “tu vai conseguir, bora lá!”. Pois eu fiz direitinho. Me entreguei na mão de Deus: “não, eu vou fazer essa prova, não quero ficar entocada dentro de casa!” (Entrevista com Darlene Cavalcante, 13/03/16)

Se a dupla condição de indígena e mulher dificultava a Darlene se desentocar, a busca do estudo esteve sempre no centro da sua estratégia de emancipação. Foi através do estudo que saiu da casa dos pais e, depois

10 Educação de Jovens e Adultos.

11 Escola Estadual Corinto Borges Façanha.

de ver-se novamente entocada, foi nele que encontrou forças e legitimidade para sair, e também para cobrar do marido a casa própria. Da casa de madeira conquistada, a narrativa de Darlene passa à luta para passar no vestibular. Assim como Woolf (1928), a narrativa indica que para ela ter um espaço próprio, ainda que partilhado com o núcleo familiar, é uma condição importante para a autonomia e o desenvolvimento intelectual da mulher. A forma como “Deus” entra na narrativa é reveladora. Quando Darlene diz que se entregou em suas mãos a entrega é, ao mesmo tempo, a conquista da autonomia: “não, eu vou fazer essa prova, não quero ficar entocada dentro de casa!”. A “mão de Deus” é a força a partir da qual ela faz sua própria história. Entrar na universidade, por sua vez, provocou reações ainda mais animadoras:

Quando ele [marido] chegou em casa, disse: “eu tenho uma surpresa pra ti”, “o que que é?”, “tu passou, tu vai estudar, cara!”, ele veio todo animado para o meu lado! Como ele já estava estudando, né? “Não, tu passou, sim”. Não, ele já tinha terminado [a graduação]. Eu disse “sério? Não acredito!”. Na mesma hora eu peguei e liguei pra mamãe: “mãe, eu passei!” [risos], “passou em que, minha filha?”, “eu passei”, eu liguei pro orelhão que tem lá na frente do Marajaí, assim, logo na entrada tem um orelhão. Aí “eu vou estudar na faculdade” e ela disse “eu não acredito”. Só ouvi o barulho de alegria lá em casa, quando papai disse “não acredito que minha filha passou”, aí ele disse, eu ouvi quando ele falou assim... aí minha mãe falou assim “minha filha...” lá pro orelhão foi o papai, a mamãe, meus dois irmãos e mais as minhas duas irmãs. Diz que ficou a fila querendo falar comigo! Foi tão engraçado esse dia! Aí meu esposo disse assim: “quem está aí no telefone?”, “a família toda, meu filho!”. Aí eu sei que a minha sogra e o meu sogro ficaram muito animados quando eu passei e comecei a estudar. Pra ver como são as coisas, assim! Eu me sentia num mundozinho assim tão escondido, que se hoje eu fosse... do dia anterior pra cá, eu fico pensando “cadê aquela Darlene assim que...” não sei nem explicar, “cadê aquela Darlene, que eu não reconheço mais hoje em dia?”. O meu próprio esposo viu uma grande mudança em mim, professor. Mas eu lhe confesso, assim, que a partir do momento que eu entrei na UEA, aí com isso entrei naqueles seus projetos lá no Nazira [Minitransmissores], foi uma coisa assim que foi se abrindo assim pra mim. Que ele, hoje em dia, ele se surpreende comigo mesmo (entrevista com Darlane Cavalcante, 13/3/2016).

Os parentes próximos de Darlene, na comunidade e na cidade, não apenas aceitaram a sua opção pelo estudo como celebraram vivamente a sua conquista, o que indica que estudar é uma via socialmente aceita para uma mulher indígena se desentocar. Desde pequena, quando optou por morar em Tefé, o argumento de buscar um estudo já tinha sido capaz de convencer o seu rigoroso pai. Depois de atender o desejo do marido de ter um filho homem (seu terceiro), o estudo tornou-se novamente a via para se desentocar. Entrar na universidade, por sua vez, foi uma realização coroada com a reação positiva dos parentes, e com o reconhecimento do marido de que ela se tornou uma pessoa melhor. Se desentocar, para Darlene, não é se afastar da família, e sim conquistar o reconhecimento para a sua autonomia e desenvolvimento intelectual. No que consiste essa valorização do estudo, que parece estar tão amplamente disseminada nas comunidades rurais e urbanas, indígenas e não indígenas do Médio Solimões, e que tem sido alvo privilegiado para as estratégias de emancipação da juventude?

Aí eu mesmo me pergunto: “por que eu não resolvi me formar logo?”. Aí eu fico pensando assim: “nossa”. Ele mesmo: “Darlene, tu está tão diferente”. E o orgulho do meu pai em dizer para os meus padrinhos lá em Alvarães: “olha, fulano passou lá no vestibular”. Foi uma alegria tão grande, porque o objetivo da minha madrinha era que eu fosse estudar para Manaus, para dar uma boa educação pra mim. Mas aí ele falou isso daí pra ela e ela ficou tão alegre também, que... até hoje é uma alegria pra ele quando ele ouve falar meu nome do pessoal em Alvarães que ele conhece, né? Aí pra completar, esse ano a minha outra irmã já está na UEA também, aliás o senhor eu acho que ainda vai dar aula pra ela. Aí só está meu pai, meu irmão e minha mãe lá no sítio. Eu sei que a outra minha irmã foi pra Manaus, que ela quer fazer fisioterapia. Eu sei que a partir do momento em que entrei para a UEA, eu fui abrindo a mente das minhas irmãs. Não só das minhas irmãs, das meninas lá do Marajaí também, né? Eu sento com elas, converso com elas, porque hoje em dia o que vale mais é a educação. Porque uma pessoa sem estudo não consegue nada. E hoje em dia o objetivo dela é terminar biologia e tentar fazer medicina fora, então “bora lá, você é nova, você se forma com 21 anos”. A outra, o que ela queria fazer era fisioterapia, vai fazer em Manaus. Foi um grande privilégio para o papai sentir, depois que eu entrei na UEA: “mudou tanto a cabeça das minhas filhas”. E mudou tanto a cabeça dele que... a pessoa, quando

mora no interior, tem uma visão totalmente diferente da cidade, né? O conhecimento que... nossa, às vezes a gente pode dizer que é um conhecimento bem pobrezinho, assim, que depois que as outras pessoas começam a falar, explicar pra ele essas coisas, ele aprendeu muita coisa assim no decorrer, desde que eu vou pra lá. Eu faço reuniões em casa, eu converso com eles, assim, abro muito a mente deles (Entrevista com Darlene Cavalcante, 13/3/16).

Expressões como “hoje em dia o que vale mais é a educação” e “uma pessoa sem estudo não consegue nada” mostram a força que já assumiu a hegemonia das culturas urbano-industriais nas áreas rurais do Médio Solimões, culturas estas que se intensificam por meio das escolas, universidades e meios de comunicação de massa. Por outro lado, em anos recentes tem havido grandes avanços em termos de produção e circulação de saberes e valores que contribuem para a emancipação das mulheres e de outros gêneros nesses meios. Assim, se a imposição de valores patriarcais de origem europeia ainda se faz sentir nas famílias, a busca por estudo é algo já considerado legítimo e desejável tanto para os meninos como para as meninas. Uma vez feita a escolha por esta trajetória, a mulher tende a acumular novos recursos, fortalecendo cada vez mais a estratégia de emancipação. Ao entrar na universidade, Darlene passou a ser mais que uma filha e esposa em busca de autonomia, uma vez que tornou-se o centro das atenções em reuniões familiares e com outras meninas da aldeia, organizados por ela para “abrir a cabeça”.

Num estudo etnográfico sobre as estratégias femininas de paquera, numa comunidade rural da França, Bourdieu (2006) afirma que a busca por emancipação levava as mulheres a escolherem homens que dominavam modelos urbanos de comportamento, pois nestes havia um reconhecimento maior da autonomia da mulher. Darlene nos mostra uma situação análoga, em que os valores, saberes e até a autoridade intelectual obtida na universidade urbana tornaram-se recursos não apenas para ela se desentocar, como também para facilitar o mesmo caminho para as suas irmãs e outras meninas da comunidade. Por outro lado, ao adotar essa estratégia, será que Darlene não passou a correr o risco de contribuir para a subordinação cultural do seu povo?

Illich (1970) afirma que a principal característica da educação moderna é a “escolarização”, ou seja, o processo em que os indivíduos são ensinados a desconfiar de qualquer forma autônoma de conhecimento e gestão da saúde, segurança, trabalho, vida comunitária e educação, tornando-se cada vez mais dependentes do consumo dos serviços oferecidos pelas “instituições manipulativas”. Assim, o indivíduo deixa de promover a intensificação

cultural em sua comunidade e envia os filhos para a escola; ao invés de construir com os vizinhos uma sociabilidade segura, entrega a comunidade à tutela dos serviços de segurança, e assim por diante. Darlene, porém, fez da universidade um instrumento de retorno à sua comunidade para promover a intensificação cultural, uma sociabilidade mais participativa e, conseqüentemente, mais segura, e ainda passou a colaborar mais de perto com as mulheres e meninas que também buscam se desentocar.

Segundo Inés Moujan (contribuição enviada por e-mail, 15/7/2017), uma das revisoras deste artigo, Darlene está em “sintonia com os legados anticoloniais de Fratz Fanon, Albert Memmi e Paulo Freire”, pois ela

foi além dos limites impostos por uma sociedade e uma história que nega aos povos suas tradições e culturas, que os coisificam até os alienar e subjugar. O gesto de Darlene desafia normas impostas, toma a palavra ali onde não foi chamada, diz ‘aqui estou, sou mulher Mayoruna e quero estudar! Darlene assume a sua desumanização para transitar, como na proposta de Fanon (1961) e Freire (1970), o caminho da humanização, ação que lhe abre o caminho de uma possível descolonização.

Quando Darlene afirma que um comunitário tem um conhecimento “bem probrezinho”, não se trata de desvalorizar a cultura Mayoruna, mas de reconhecer os sintomas do empobrecimento e isolamento forçados a que este povo foi submetido por séculos de colonialismo. Diante destes desafios, Darlene vem assumindo os riscos da escolarização e buscando, ao mesmo tempo, ferramentas e alianças para se desentocar e emancipar a sua comunidade. Daí o seu grande interesse por rádios livres e pela rádio Yanekuema. Ela é como a “mulher” de Adichie (2015), que se interessa pela cultura e por isso participa da comunidade, e sua trajetória se aproxima também daquela do “intelectual” de Fanon (1961), que estudou nas academias metropolitanas e que, uma vez unindo-se à luta do seu povo, passou a frequentar a “escola do povo”: as assembleias populares onde saberes tradicionais e ocidentais dialogam entre si e com a ação da luta de libertação, pois é na praxis dialógica que se produz a cultura autônoma:

“A cultura para a qual se inclina o intelectual é, muitas vezes, apenas um estoque de particularismos. Querendo colar-se ao povo, cola-se ao revestimento visível. Ora, esse revestimento é somente um reflexo de uma vida subterrânea, densa, em perpétua renovação. Essa objetividade

que entra pelos olhos e que parece caracterizar o povo, é apenas, na verdade, o resultado inerte e já negado de adaptações múltiplas e nem sempre coerentes de uma substância mais fundamental que, esta sim, está em plena renovação” (FANON, 1961, p.257).

A PESQUISA

Depois da longa oficina de 2016, Darlene começou a se concentrar mais no trabalho de pesquisa. Já na oficina começou seu diário de campo, e depois gravou entrevistas sobre a história da comunidade e da rádio Yanekuema. No primeiro semestre começou a escrever o seu primeiro capítulo do TCC, abordando principalmente a história das rádios livres. No segundo, sistematizou as entrevistas que fez sobre a história do Marajaí e da sua rádio. Paralelamente submeteu, e teve aprovado, um projeto de iniciação científica, já que as atividades de pesquisa estavam adiantadas em relação ao prazo para a conclusão do TCC. No dia 3 de abril de 2017 fez sua “apresentação parcial”¹²:

O presente trabalho vem discutir a importância do meio de comunicação nas vidas das pessoas da aldeia Marajaí, que atualmente é servida com um sistema de comunicação de alto-falante conhecido como “Rádio Poste”. Cogo (1998) afirma que as rádios poste são emissoras comunitárias, comparando-as assim às FMs geridas por comunidades. A pesquisa tem como objetivo analisar as mudanças na comunicação entre os moradores da aldeia Marajaí que aconteceram com a criação da rádio. A metodologia que está sendo usada é a “pesquisa participante” de Brandão e Streck (2006), que procuram envolver os sujeitos de pesquisa na produção de conhecimento. Por isso, além das entrevistas e observações que já foram iniciadas, também foram realizadas reuniões, conversas informais e oficinas junto com os moradores da aldeia. Através da pesquisa está sendo descoberto que houve mudança significativa na comunicação. A rádio

¹² O programa de iniciação científica da FAPEAM exige uma apresentação parcial, após o primeiro semestre, e a apresentação final depois de um ano, acompanhadas por resumos e relatórios.

poste ajudou a ter mais interação e participação na vida comunitária, ou seja, as pessoas puderam anunciar, divulgar, marcar reuniões, procurar pessoas, dar avisos, organizar a vacinação das crianças, dar notícias sobre as atividades da escola, da igreja, preparar um ajuri e campeonatos esportivos. Portanto, a rádio é um meio de comunicação efetivamente utilizado por toda a aldeia, que facilita a colaboração e a interação no dia a dia das famílias. O fortalecimento das atividades comunitárias se faz sentir nas esferas da política comunitária, saúde, educação, esporte, trabalho, religião e serviços de utilidade pública (CAVALCANTE, 2017, p. 1).

Como mostra Darlene (2017), a rádio Yanekuema tem contribuído para fortalecer a participação comunitária e, conseqüentemente, intensificar a criatividade cultural. Ela ajuda a desenvolver quase todas as esferas de ação pública na comunidade, tais como a saúde, a educação, o comércio local, os ajuris, as reuniões comunitárias, esporte e religião. Por outro lado, se a experiência radiofônica tem fortalecido a esfera pública na comunidade, tem facilitado também o desentocar de Darlene e outros jovens. O envolvimento de Darlene nas oficinas tem servido para ela começar a ser reconhecida como liderança comunitária, tanto na aldeia como até em movimentos importantes como a Associação Mundial de Rádios Comunitárias do Brasil (AMARC-Brasil). No dia 10 de abril de 2017 foi lançado o livro “Rádios comunitárias em tempos digitais” pela AMARC-Brasil, no Rio de Janeiro, e nele o capítulo “Trajetórias, palavras e silêncios indígenas na key note da AMARC” (FIGUEIREDO, 2017, p. 56) apresenta este trecho do relato de Darlene:

Através da rádio Xibé teve muito assim... muitas pessoas que gostaram muito. (...) Achei bem interessante o sete de setembro, assim [sua primeira oficina em 2015]. Nossa, eu me surpreendi mesmo. Eu fui tão elogiada! Eu nunca tinha sido elogiada! As pessoas começaram a me olhar assim, de outro olhar. Porque sempre eu vou pra lá e eu não ando na comunidade toda. Só fico, assim, na casa dos meus tios... pessoas assim... Eu recebi depois um convite do secretário de educação de Alvarães que queria conversar comigo, como é que estavam os meus projetos... Só que, infelizmente, não deu para eu sentar com ele e conversar, porque a gente vive numa correria! Depois de sete de setembro foram muitas pessoas, assim, que me procuraram para

sentar, que eu me surpreendi, que não olhavam pra mim assim, né? (Entrevista com Darlene Cavalcante, 13/3/16).

O livro da AMARC-Brasil trouxe os debates, pesquisas, narrativas e ações dos participantes dos mais recentes seminários desta associação, e contou com a contribuição de Darlene. Porém, ela mesma não esteve em nenhum desses seminários, e isso tem relação com a sua condição de mulher e indígena: permanecem inúmeros desafios em sua luta por se desentocar. Em 2017, começou a trabalhar profissionalmente como educadora. O trabalho foi uma necessidade, mas também mais uma vitória. Afinal, como afirma Woolf (1928), além de ter espaço próprio a mulher precisa de autonomia financeira para se tornar autora de suas próprias histórias (no livro a autora se refere principalmente à literatura, mas esta não deixa confundir-se com a realidade). Foi difícil, pois Darlene passou a enfrentar a tripla jornada de trabalho como estudante, profissional e mãe dona de casa. Ela experimentou a entrada no mundo das profissões reconhecidas, e encontrou uma série de novos desafios, como a exploração maior do trabalho feminino. Em uma das últimas conversas entre professor e estudante na revisão do presente texto, fez um balanço da situação:

Para me adentrar no mercado de trabalho passei no processo seletivo da SEMED¹³ de 2017 e, por isso, estou trabalhando na minha área de formação. Era tudo o que eu queria para me sentir independente mas, infelizmente, a educação ainda é um pouco desvalorizada na questão de um salário digno. Como a minha faculdade está quase na reta final, achei que daria para conciliar com a casa, a família e o trabalho, mas agora vejo que ficou super pesado! (Relato de Darlene Cavalcante, WhatsApp, 18/5/2017)

Pouco antes da entrega final do texto, Darlene atuou como uma das principais organizadoras do “Encontro Mídia dos Povos: tecnologia e conhecimentos ancestrais”, que aconteceu entre os dias 24 e 28/7/2017 na aldeia

¹³ Secretaria Municipal de Educação.

Marajaí. O encontro foi o último da terceira edição do Projeto Mídia dos Povos, da AMARC-Brasil. Vieram comunicadoras e comunicadores indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e de organizações urbanas do Peru, Amapá, Pará, Rio de Janeiro e do Médio Solimões, com o objetivo de intensificar as redes de comunicação e lutas panamazônicas¹⁴. A caminhada de Darlene é um exemplo da “busca” e da “palavra verdadeira” de Freire (1970), em que a pessoa humana, sempre incompleta, pronuncia o mundo que, por sua vez, volta como problema a exigir um “novo pronunciar” no processo coletivo infinito de se desentocar.

Os conceitos de “entocada” e “desentocar”, elaborados por Darlene em sua práxis, remetem a um processo análogo ao de muitos povos que lutam por sua decolonização. Afinal, não é apenas Darlene que tem dificuldade para ir além dos espaços de sua família, religião e trabalho na busca da emancipação de si e do seu povo. Como afirma Memmi (1947), a repressão colonial ao florescimento de espaços públicos acaba por entocar o colonizado nos espaços da família e da religião que, paradoxalmente, se tornam ao mesmo tempo lugares de restrição e de resistência. Para Darlene a luta é mais difícil porque, como nos mostrou, tem que lidar com um código social que espera da mulher os papéis de mãe e esposa devotada ao lar. Para abrir sua vereda de emancipação, teve que unir um grande esforço pessoal com a estratégia socialmente aceita da escolarização e a mobilização de alianças com professores, colegas, familiares e comunitários. Na academia, dentre os vários caminhos possíveis escolheu aquele que lhe permitiu lutar ao mesmo tempo para si e por seu povo. Agora está indo mais além ainda, ajudando a tecer as redes de comunicação e luta panamazônicas, espaços de participação e comunicação que têm sido alvo de repressão das novas formas de colonialismo.

¹⁴ Mais informações podem ser encontradas no sítio: <<http://www.pororoca.red>>. Acesso em: 7/7/2017.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio-agosto 2013.
- BOURDIEU, Pierre. O camponês e o seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 83-92, junho de 2006.
- BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- CAVALCANTE, Darlene dos Santos. As primeiras experiências de rádio livre na aldeia Marajaí. **Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da Região Norte: Educação Popular em Debate**. Manaus, 28 a 30 de abril de 2016.
- CAVALCANTE, Darlene dos Santos; FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **Rádio poste: uma nova maneira de interação e educação na aldeia Marajaí de Alvarães (AM)**. Resumo simples para a apresentação parcial do PAIC/FAPEAM realizada no Centro de Estudos Superiores de Tefe da Universidade do Estado do Amazonas, 3/4/2017.
- COGO, Denise. **No ar... uma rádio comunitária**. São Paulo: Paulinas, 1998.
- FABIAN, Johannes. **Ethnography as commentary**. Durham/London: Duke University Press, 2008.
- FABIAN, Johannes. Keep listening: ethnography and reading. In: **Anthropology with an attitude**. Critical essays. Stanford: Stanford University Press, 2001.

FABIAN, Johannes. **The time and the other: how anthropology makes its object**. New York: Columbia University Press, 1983.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005 [1961].

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. **A guerra é o espetáculo: origens e transformações da estratégia do Exército Zapatista de Libertação Nacional**. São Carlos: Rima/FAPESP, 2006.

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. **Inventando autonomias no Médio Solimões: uma entografia dialógica da rádio Xibé e suas redes**. 2015. (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. Rádio rompendo barreiras: um ajuí de projetos envolvendo escola, universidade e movimentos sociais. In: COELHO, Leni; BEZERRA, Rita de Cássia. **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiá: Paco, 2016.

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. **Trajetórias, palavras e silêncios indígenas na key note da AMARC**. Rio de Janeiro: AMARC Brasil, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1970].

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985 [1970].

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 [1947].

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Colombia, n.8, 2008.

NÃO Me Kahlo. **Meu amigo secreto: feminismo além das redes**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

PRATT, Mary. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru: EDUSC, 1999.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007 [1978].

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1982].

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014 [1928].



A FUNDAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DA PATAGÔNIA: UMA APOSTA PARA DESCOLONIZAR E DESPATRIARCALIZAR SUA HISTÓRIA

O que aqui se apresenta é um esforço crítico por compreender o momento de criação da primeira escola Normal da Patagonia, Escuela Normal Popular de Viedma¹ (1917-1969), a partir de uma perspectiva descolonial e de gênero. Se trata de um aporte realizado no marco de uma investigação² que reflete sobre os vínculos entre a educação e a consolidação do Estado/Nação, enquanto projeto da Modernidade eurocêntrica, realizado - também - no sul argentino. Duas grandes perguntas organizaram meu interesse de investigação: o que a fundação desta Escola Normal significou para a cidade de Viedma e o Território Patagônico? Que significou para as mulheres do lugar?

Tratam-se de entrevistados que de algum modo já estavam presentes em minha história pessoal, muito antes de que a investigação me desse o marco para formulá-la. Tanto que adverti essa relação durante o trabalho de

¹ Capital da Província de Río Negro, Argentina.

² "La educación y la formación, dos caras de una misma moneda: entre el Normal y la policía. El caso Viedma entre 1880-1970", UNRN. Dirección: Inés Fernández Mouján 2015/2017.



Rebeca Beloso

campo. Assim, em uma visita ao Museu Emma Nozzi de Carmen de Patagones, com o fim de buscar material que me ajudaria a reconstruir as condições de vida e o imaginário social nos anos em que se fundou a Escuela Normal, soube que Emma, fundadora do Museu, era também professora egressa desta escola e havia sido contemporânea de minha avó.

No ano de 2007, havia entrevistado a minha avó, Maria Lazzarini, nascida em 1915, para reconstruir a história migratória de sua mãe. Uma das coisas mais impactantes que ela me disse foi: “eu não queria me casar, eu queria estudar”. Nesse momento, essa afirmação, tão politicamente incorreta para uma mulher que tinha 92 anos quando a entrevistei, me fez pensar na particular relação com o estudo e com o casamento que temos, mulheres de minha família. Vi claramente um traço de continuidade, que me deixou pensando...

Sete anos depois, apenas li este projeto de investigação, uma das primeiras questões que a partir da perspectiva de gênero me mobilizou foi a pergunta sobre o quê havia significado para as mulheres da época a criação da Escuela Normal. E finalmente aquele ‘interesse pessoal’ se converteu em objeto de investigação: “indagar o quê significou para as mulheres (material e subjetivamente) o acesso à Escuela Normal. Um acesso que para Emma Nozzi foi possível, mas para minha avó, não. Foi assim que nessa visita ao Museu entendi meu vínculo afetivo com a investigação acadêmica que havia empreendido.

As primeiras respostas obtidas às minhas interrogações levaram-me à necessidade de adotar um olhar crítico relacionado com o modo ocidental e eurocêntrico de conhecer. Uma história oficial com demasiados esquecimentos e omissões, me obrigou a pensar diferenças raciais e de gênero, no estabelecimento desta escola e seu contexto de surgimento. Tratava-se de urgências epistemológicas, nascidas da incomodidade, que logo soube não serem novas. Tal como assinala Inés Fernández Mouján em sua cronologia do surgimento da “tarefa descolonizadora” nestas partes do mundo:

A suspeita - a partir da América Latina – lançada ao modelo ilustrado e positivista, colonial/neocolonial, alcança sua máxima expressão cultural e política nos anos 60 e 70. A descolonização, cuja origem se encontra no horror ante o arrasamento da colonização é a base principal para uma postura étnico-política e teórica que irá propor novas perspectivas para o conhecer, quer dizer, uma razão descolonial (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2014, p. 7)

Entre posteriores reflexões, emanadas de movimentos epistemológicos que criticam a colonialidade, como “a parte invisível e constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2010, p. 10), se destaca o valor explicativo do conceito de “colonialidade do poder” do sociólogo peruano Aníbal Quijano, definido como “padrão do poder capitalista, mundial, eurocentrado e colonial/moderno” (QUIJANO, 2000, p. 373), que se experimenta em diversos âmbitos da experiência social, que incluem o ser, o saber e o sentir. Ainda que para Quijano seja a categoria de raça – e o processo de racialização que sustenta – a que estrutura e legitima, em modo específico, esta lógica de poder, a filósofa María Lugones (2008) retoma criticamente estas ideias e introduz o conceito de “colonialidade de gênero”, segundo o qual o gênero, junto com a ideia de raça, foram ao mesmo tempo constructos coloniais para racializar e generalizar as sociedades que submetiam.

Assumindo estas perspectivas, o desafio de descolonizar a história da Escuela Normal, implicava aquilo de despatriarcalizá-la e, em definitivo, o de questionar todas as hierarquias sociais e as exclusões iminentes ao projeto político da modernidade colonial. Implicava antes de tudo questionar o modo de questionar, isto é, descolonizar o conhecimento: “Descolonizar a educação, para Freire, se converte em uma praxis destinada a subverter as práticas educativas coloniais e impostas, ao mesmo tempo que implica uma racionalidade que põe em cheque toda imposição que questiona a alienação na qual educandos e educadores estão imersos (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2014, p.16)”.

DESCOLONIZANDO O RELATO OFICIAL

A “Escuela Normal Popular de Viedma” havia sido fundada em 1917, na cidade de Viedma³, sede do primeiro assentamento colonial da Patagônia (1779) e bastião da autodenominada “Conquista do Deserto” (1878-1985), isto é, a campanha militar de extermínio dos povos indígenas ao sul da província de Buenos Aires, com o fim de ampliar as fronteiras do Estado/Nação argentino.

³ Capital da Província de Río Negro, Argentina.

Entendi que um primeiro passo no intento de descolonizar a história desta escola seria pensá-la como artefato cultural em algum modo ligado ao dito processo político-militar, enquanto instituição promotora do ideal civilizatório que serviu de plataforma epistemológica, à conformação dos Estados Nacionais na América Latina.

Pegadas deste vínculo começaram plasmadas na Acta Fundacional de la Escuela Normal Popular de Viedma, nas palavras de seu primeiro diretor, o Eng. Eliseo Schieroni:

Como argentino não poderia olhar indiferente ao progresso intelectual do país inteiro, com abstração das populações patagônicas abandonadas à sua sorte, quando requerem mais que nenhuma o sopro da nacionalidade ante ao grave problema do número crescido de estrangeiros que a habitam... especialmente sobre a Cordilheira dos Andes, onde só os funcionários são argentinos (Viedma, 22 de fevereiro de 1917).

Retomam-se algumas considerações do pensador uruguaio Ángel Rama, vertidas no seu livro “La ciudad letrada” (1998), é importante destacar que o antecedente das cidades hoje denominadas Viedma e Carmen de Patagones, foi o “Fuerte Nuestra Señora de Carmen”, fundada pelos espanhóis em 1779, que constituiu o primeiro assentamento branco da Patagônia argentina. Tratava-se de uma cidade-porto e uma sede administrativa da ordem colonial, no Vice-reinado do Río de la Plata. Em concordância com outras cidades fundadas pelos colonizadores, seu desenho urbanístico tinha uma forma de tabuleiro de dama, com a intenção – dirá Rama – de impor a partir de seu mapa uma ordem à cidade, que se replicará na sociedade.

Segundo este autor, as cidades latinoamericanas são a realização material da razão moderna, porque estão destinadas a ordenar, urbanizar e civilizar o entorno selvagem, impondo suas normas. Missão que a classe hegemônica levou a cabo, primordialmente, através da cidade letrada. “No centro de toda cidade, segundo diversos graus que alcançava sua plenitude nas capitais dos vice-reinados, havia uma cidade letrada, que compunha o anel protetor do poder e executor de suas ordens (RAMA, 1998, p. 32).

Listar os nomes de quem firmou a Acta Fundacional de la Escuela Normal Popular de Viedma é encontrar-se, em efeito, com um grupo de homens “letrados”, categoria que análise de Rama compreende a “Uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais, todos esses

manejavam a pena...” (RAMA, 1998, p. 32). Como figura sínteses, basta referir ao Engenheiro Eliseo Schieroní⁴ (sobrinho de Domingo Faustino Sarmiento) quem previu a fundação da Escuela Normal Popular de Viedma, trabalhou para o governo no traçado de cidades patagônicas. Visualizar a importância da urbanização do território para o projeto moderno/colonial e os vínculos existentes entre ordem colonial, cidade e educação resulta uma evidência e a intenção é: pensar a história da construção e sustentação do poder hegemônico na América Latina através da (re)construção da história da Escuela Normal Popular de Viedma.

DESCOLONIZANDO O RELATO OFICIAL

Inicialmente, minha indagação pretendia pontuar alguns marcos miliários na história da Escuela Normal Popular de Viedma (1917-1969), a partir de uma perspectiva de gênero. Porém, ao adotar um olhar a partir do feminismo descolonial, se impôs a necessidade de explicitar algumas limitações. Em primeiro lugar, advertir que o ponto de partida de meu trabalho são as *mulheres brancas* que o Estado\Nação convocou à docência, para cumprir sua missão civilizadora. As *outras* (as índias, as negras, as mestiças, as pobres) me interpelam nesta história, a partir da força da negação... ainda sendo crítica, as classificações e a informação disponível provem do paradigma hegemônico, começando pela própria categoria de “mulher”. Nas palavras de María Lugones:

A emergência da mulher como uma categoria reconhecível, definida anatomicamente e subordinada ao homem em todo tipo de situação resultou, em parte, da imposição de um estado colonial patriarcal. Para as mulheres a colonização foi um processo duas de inferiorização racial e subordinação de gênero. Uma das primeiros realizações do estado colonial foi a criação de mulheres como categoria (LUGONES, 2008, p. 87).

⁴ Sua mãe foi prima de Sarmiento (professor, político e militar argentino, impulsor da Ley de Educación Común de Argentina, Lei 1420 de 1884).

Feita esta declaração, é igualmente inegável que a incorporação da perspectiva de gênero é basilar para analisar o processo de sujeitos institucionais, neste caso, do ser professorx. O “gênero” organiza e estrutura a vida social, e a subjetividade. Portanto, utilizada como categoria analítica, isto é, como elemento estruturante das relações sociais e como forma primária do significado de poder (JOAN SCOTT, 1996), joga luz sobre as características das ditas estruturas e sua construção. Assim, a perspectiva de gênero não se adota aqui para identificar diferenças de gênero na constituição da primeira Escuela Normal da Patagônia, como um fim em si mesmo. O tema central é, em definitivo, “a maneira em que o poder estrutura a vida, as subjetividades e o faz, entre outras, mediante a simbologia do gênero” (SEGATO, 2013).

OUTRA COISA ALÉM DE ESPOSAS

Uma de minhas preocupações iniciais foi conhecer o contexto da criação da Escuela Normal de Viedma, as características da sociedade da época, as condições de vida de homens e mulheres, as representações em torno ao feminino e o masculino. Queria entender o que significava “estudar” para as mulheres de meados do Século XX na Argentina e porquê para algumas era uma utopia.

Para avançar nestas inquietudes, lancei mão aos escritos do historiador rionegrino (oriundo da Província de Río Negro, Argentina) Salvador Carlos Laría (1972) segundo o qual as primeiras escolas públicas oficiais de ensino primário em Viedma, uma de homens e outra de mulheres, se constituíram como consequência da criação da Gobernación de la Patagônia, território que abarcava do Río Negro ao Cabos de Hornos. Momento histórico em que também a igreja fez o mesmo: a congregação salesiana fundou em 1880 uma escola primária para cada sexo.

Porém, a abertura destas escolas não garantiu a escolarização das maiorias. A educação primária em Viedma e Patagones havia tido lugar historicamente em casas particulares e constituía uma alternativa só para uma minoria da população. Isto é, brancos *criollos* ou imigrantes com conforto econômico. Ainda, após a fundação das primeiras escolas primárias públicas continuava sendo pouco habitual que meninas e meninos do povo – entendido como categoria que inclui a todxs e não só a filhos de uma elite acessem às aulas. Situação que encarna nos relatos de mulheres nascidas em Viedma nas primeiras décadas do século XX. Assim, María Lazzarini, nascida em 1915, me contava:

Não foi muito boa minha juventude. Em minha família fui a mais desfavorecida. Às vezes falo com minha irmã sobre nossa mãe e não tenho tantas recordações, porque quase não vivi com ela. Eu estava sempre fora. O que aconteceu foi que minha mãe era muito amiga de uma família que tinha seis filhos homens e necessitava de uma criada. E essa era eu (...)

Eu gostava de estudar, isso que o que queria fazer, Menina, pela manhã tinha que fazer os trabalhos da casa e chegava à escola sempre tarde. A ideia de minha mãe tinha sido me mandar a viver com uma família do centro, perto da escola. Mas só pude ir uma tarde, durante um ano... era pela manhã que se aprendia. À tarde havia catequese, trabalhos, essas lorotas.

Sobre qual havia sido, em outra via, a situação de seus irmãos varões, me disse: “Meus irmãos varões foram mais anos à escola, inclusive um deles a faz inteira”. E prosseguiu: “Depois estive um ano como pupila, sempre na casa das monjas. Aí sim que aprendi! Tinha sempre as notas mais altas. Não sabes o quanto eu gostava de estudar! E também, eu ia bem”.

- “Então preferia estudar a casar-se?” Perguntei. E não hesitou em responder:

- “Claro! Mais que me casar e mais que voltar à chácara e trabalhar três anos com meu pai e irmãos, para me casar”.

Em relação ao desejo de ser professora, sua irmã Mercedes, nascida em 1924, me relatou:

Eu convivi com minha mãe até os 25 anos. Saí de casa quando me casei. Aos nove anos havia começado a escola, mas fiz somente um ano, porque como minhas irmãs maiores haviam se casado, minha mãe não podia sozinha [cuidar] de todos os homens da casa, então me tirou da escola. Eu queria seguir e ser professora, mas minha mãe me tirou da escola e me mandou aprender costura e bordado. Depois, quando me casei, me aperfeiçoei e trabalhei durante 10 anos cozinhando para fora. O fazia bem.

Os testemunhos destas duas mulheres, filhas de chacareiros italianos, mostram que as ausências de meninas-as nas aulas deve ser analisada a partir de categorias como raça, classe e gênero. De fato, nestes relatos parece ser o trabalho infantil o obstáculo da escolaridade. Mas não só aquele que na época se denunciava, no âm-

bito doméstico. Do que se trata é dos diferentes destinos que a sociedade (sob o paradigma de uma modernidade racializante e patriarcal) prescreve para cada qual, em um determinado momento histórico, de acordo com seu sexo, cor da pele, idade e classe social.

Para entender o significado da criação da Escuela Normal, pude valer-me também dos escritos do pensador local Juan Hilarión Lenzi (1919), a quem preocupava o “indiferentismo” que caracterizava a sociedade à época:

O povo de Viedma, aquela imensa maioria da população viedmense que tinha qualificar duramente, não compreendeu, nem ainda tinha compreendido, o alto significado social desta nova instituição. Para eles não é mais que “uma casa, uma coisa”, e, ao fazer o pedido ao senhor Presidente da República para fosse nacionalizada, ele foi submisso, obediente e pôs sua anuência ao pé da nota, sem saber o que fazia, o que significava seu trabalhar, foi, enfim, uma espécie de instrumento por uma causa grande, santa, utilíssima, para nossa civilização. O povo majoritariamente ignora absoluta e fundamentalmente o que se foi feito, o que é construído por ele mesmo; não tem noção de outro significado da existência de uma Escuela Normal. Para alguns do que ali enviam seus filhos “é uma ‘é uma instituição onde poderão adquirir os conhecimentos suficientes para preparar-se ou se assegurar o porvir’ ou ‘uma casa de onde aprenderam a ganhar com honra o pão cotidiano, onde adquiriram o suficiente para a subsistência de uma família que deverão formar. Em resumo: não foi notado o que significa ser professor. E daí todo seu indiferentismo (LENZI, 1919, pp. 110-111).

A extensa citação me interessa por evidenciar não somente a voz do projeto hegemônico, que via nesta escola um “instrumento civilizatório”, mas a posição de alguns sujeitos subalternizados (as classes inferiorizadas do povo branco), para quem a escola era um meio para melhorar suas condições de vida. Pude com ela fazer uma ideia dos possíveis motivos pelos quais as mulheres brancas de classe média e baixa começaram a sonhar em ser professoras.

⁵ A conceitualização da educação como braço cultural da “campanha del desierto”, foi atualizada no discurso que pronunciou em Río Negro o Ministro da Educação Esteban Bullrich, em 15.09.2016, manifestou num ato público de inauguração de uma sede universitária: Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación (Disponível em <http://www.lanacion.com.ar/1938454->

E uma das mulheres que pude conseguir foi Emma Nozzi, reconhecida referência da história oral local e egressa da Escola Normal de Viedma, que nasceu no mesmo ano que a escola, em 1917, e recebeu o título de professora normal em 1935. Ela sim, ainda sendo filha de italianos⁶, pôde estudar e ser professora. O que não fez, foi se casar. Sobre isto, me contava sobre sua “renúncia” o historiador Jorge Bustos, quem hoje dirige o “Museu Histórico Regional Emma Nozzi”:

Emma nem sempre foi velhinha como a imagem que comumente temos dela. Emma era uma mulher bonita, radiante... mas nunca se casou. Não porque os homens não gostavam dela. Gostavam e muito. Mas Emma dizia que quando ela estava em idade de merecer, ser professora era incompatível com ser mãe, com formar um lar. Ser professora era uma vocação total.

Em seu trabalho sobre gênero e docência no período 1870-1930, a investigadora Graciela Morgade (1997), mostra com cifras a altíssima proporção de mulheres solteiras entre as professoras e sustenta que a docência era para elas uma alternativa com altos custos pessoais e sociais. Nos inícios do sistema educativo argentino, era um trabalho que inclusive, às vezes, se realizava *ad honorem* (como ocorreu na Escuela Normal de Viedma até 1932); ainda o discurso social hegemônico outorgava às mulheres um “pagamento simbólico” importante, através da construção do estereótipo da “madre educadora”.

Nos escritos de Lenzi, vinculados ao momento de criação da Escuela Normal de Viedma, podemos identificar essa particular retórica que acompanhou a inclusão das mulheres no ensino primário: “A vós, mulheres, anjos da família, rainhas do lar, única divindade e único paraíso, a vós em quem a virtude do sacrifício não tem limites nem a exaltação pelo justo, o bom e o belo, está reservada junta a vossa irmã a realização desta obra suprema” (LENZI, 1919, p. 66).

esteban-bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-pero-no-con-la-espada-sino-con-la-educacion).

⁶De acordo com as fontes escritas e orais consultadas, os italianos eram considerados extranjeros e de segunda categoría em relação às famílias fundadoras do Fuerte del Río Negro (1779), primeiro assentamento colonial na zona.

Em relação a esta inclusão, Morgade sustenta – junto a outrxs historiadorxs – que na Argentina as mulheres foram convocadas a participar da construção da Nação a partir do sistema educativo, dando-se o que Silvia Yannoulas (1994) denomina *processo de feminização sem conflitos*: “La educación escolar brindada pelas professoras seria o meio para aplacar às ‘massas bárbaras vernáculas’ e nacionalizar os enormes contingentes de estrangeiros imigrantes que respondiam ao chamado oficial” (MORGADE, 1997, p. 74).

Pode concluir-se que tanto algumas investigações acadêmicas como os escritos da época, são úteis para compreender as condições de possibilidade que fizeram que algumas mulheres dos territórios patagônicos aspiraram “legitimamente” a ser outra coisa que esposas.

UMA ESCOLA MISTA, PARA MULHERES

Desde os inícios da investigação, escutava dizer repetidamente “sou egressa da Escuela Normal Mixta de Viedma” e, sendo que tinha internalizado que as escolas públicas foram mistas, não entendia porque era necessária essa aclaração, mas me fazia evidente que a permanência no discurso social desse vocábulo remetia a uma matriz histórica e cultural anterior. Logo soube, a partir da leitura de sua acta fundacional, que no momento de sua criação, este havia sido um árduo tema de debate, que pôs em tensão a aliança original entre a sociedade civil e a Igreja Católica.

O projeto da Escuela Normal se concretizou a partir da iniciativa conjunta de referentes religiosos e da elite política e profissional, local. Em respeito a esta fundação, conta o salesiano Raúl Entraigas:

Em 22 de fevereiro se reuniu no salão da Municipalidade o maior da sociedade viedmense (...). Se aprovou na sessão a nota enviada ao ministro donde se pedia a incorporação do tenro instituto à Escuela Normal Popular (...). A discussão girou logo até a forma de encarar a criação de uma escola mista, porque a maioria dos alunos varões eram aspirantes salesianos e então (até meio século) não era conveniente que assistissem à classe com as meninas⁷.

⁷ Publicada no Diário “La Voz Rionegrina”, ano de 1967. Archivo Histórico Provincial Río Negro.

Frente a estes “temores”, os salesianos garantiam a proibição da coeducação e com o peso da tradição que possuíam na matéria (fundação colégio São Francisco de Sales para varões e a escola María Auxiliadora para mulheres), conseguiram que a primeira Escuela Normal Popular de la Patagonia começasse a funcionar com duas seções: uma de homens com professores religiosos e outra de mulheres com professores laicos.

Nosso pensador local, J. H. Lendiz, partidário do laicismo, assinala o fundamental equívoco em favor da “exquisita armonía” que existe nas escolas mistas:

A menina ou a senhorita encontram um estímulo grande, incomparável em seu companheiro de banco ou de aula, que as incita a estudar com maior afinco, a aprender com a melhor ambição, a vencer os obstáculos com a mais enérgica disposição. Por sua parte, o menino ou o jovem encontram em suas companheiras o mesmo estímulo: considera o menino como um recato próprio, que uma menina conhece melhor que ele e o jovem pensa que sobressair as senhoritas e à vista destas aos seus companheiros, não tão só é uma honra, um digno motivo de regozijo, mas uma boa ajuda para mais tarde... (LENZI, 1919, p. 172).

Na citação, embora Lenzi defenda a convivência entre os sexos nas aulas, é evidente que se trata de uma “competência” desigual, entre um sujeito masculino que é o modelo de estudante a seguir, mas nunca a superar, pela sujeita feminina. Ademais, na hora de incentivar o ingresso às aulas desta escola secundária formadora de professores-as, seu discurso deixa de lado o caráter misto, para centrar-se nas mulheres:

A escola do porvir está reservada às mulheres. Nos tempos futuros, como se sentem mui bons sintomas, para maior glória da obra ocidental, a mulher, dada sua predisposição natural ao afeto pelo menino, ao amor e à abnegação que põe a serviço das causas nobres, elevadas e justas em sumo grau, será a rainha da escola. Não será a privilegiada, mas a preferida; não será a criação, mas o Sol (LENZI, 1919, p. 176).

Nos encontramos assim ante um imaginário que defende os princípios “igualitários” do liberalismo de sua época; mas que, por sua vez, não duvida em considerar o ensino primário está reservado às mulheres, tão naturalmente com a maternidade. Cria de acordo com o conservadorismo que – como disse – assinou a incorporação das mulheres ao campo educativo, como trabalhadoras.

Voltando agora aos primeiros anos de vida da Escuela Normal de Viedma, uma vez concluída a construção de sua própria Escuela Normal na localidade de Fortín Mercedes, os salesianos abandonaram esta empresa comum, privilegiando a formação dos varões. Depois de sua partida, a escola deixou de ter duas seções, mas também deixou praticamente de ter alunos varões. Em seu primeiro ano de existência, haviam sido 7mulheres e 11 varões os inscritos. Não obstante, a raiz presumivelmente dos motivos (político-culturais) expostos, vinculadas à feminização do ensino primário, a Escuela Normal constituía uma alternativa existencial para as mulheres. Ao longo de sua história, teve majoritariamente alunas mulheres, apesar de ser a única escola secundária pública de Viedma, desde a criação do Colegio Nacional, em 1937.

Quando em 1931 a Escuela Normal culminou seu projeto de oficialização, passou a chamar-se “Escuela Normal Nacional Mista” e seu diretor foi o professor Raúl Fernandez. A partir desse momento, foi autônoma em relação à Escuela Normal de Bahía Blanca, quer dizer que podia por si mesma expedir o título de “Maestro Normal Nacional”.

Note-se que ante à criação do Colegio Nacional (1937), em 1938, R. Fernández assumiu como seu diretor, cedendo seu posto na Escuela Normal de Viedma ao primeiro varão egresso e único da primeira promoção: Emilio Krusse. Este feito dá conta de outro dos aspectos característicos da incorporação das mulheres ao âmbito público, isto é, a exclusão dos postos de poder na estrutura burocrática.

Em relação à criação do Colegio Nacional, no livro “La Escuela”, um egresso detalha: “A primeira matrícula foi de 37 alunos, com a particularidade de que só 6 eram mulheres, detalhe que se manteve em grande parte de sua história”. E exaltando a qualidade educativa da mesma, assinala: “(...) permitiu que muitos egressos continuassem exitosamente seus estudos universitários” (CONSTANZO; LUNA; ALARCÓN, 2013, p. 65).

A comparação entre as duas instituições é importante porque no desenvolvimento desta investigação encontramos registros e testemunhos sobre varões que começavam seus estudos secundários na Escuela Normal e logo se transferiam ao Colegio Nacional, com o objetivo de continuar estudos universitários.

Mais tarde, uma entrevistada (ex-aluna, professora e regente) nos afirmou que até 1950, aproximadamente, o título que expedia a Escuela Normal de Viedma não era válido para ingressar no sistema universitário. Por isso, no caso de que um egresso(a) quisesse seguir estudando, devia aproveitar equivalências no Colegio Nacional.

Em relação a isso, dizia-nos outra ex-aluna e professora da instituição:

As mulheres iram ao Normal e os homens ao Nacional. Nesse [arranjo] então, se respeitava muito. Eram vícios dessa época. Ao Nacional sabia-se que iram todos os varões e então as meninas iam ao normal. Já estava como a estampa posta: as mulheres ao Normal. Talvez porque a carreira do Normal era o magistério e não havia muitos professores varões, havia mais mulheres, porque ali terminava a carreira. Por outro lado, se você recebia o bacharelado era porque ia seguir estudando outra carreira, então o homem sempre tinha ambições maiores que as mulheres. As mulheres se conformavam com um título de professores, o homem podia aspirar a algo mais.

Paralelamente, temos obtido uma importante quantidade de relatos de mulheres egressas da Escuela Normal que não continuaram estudos universitários e, em muitos casos, tampouco trabalharam como professoras. Desta maneira, meu assombro inicial frente ao feito de que o caráter “misto” desta escola havia sido motivo de debate e uma conquista que deu lugar à sua permanência no discurso social, virou logo à constatação de que apesar de ser formalmente mista, tanto no plano das representações simbólicas, como no quantitativo (quantidade de alunos segundo o sexo), o sujeito institucional da Escuela Normal Mixta de Viedma era um sujeito feminino.

E visto que a cultura ocidental é androcêntrica: o que se feminiza se inferioriza. Por isso pareceu importante deter-me na questão. Se pensamos qual é a alternativa à coeducação, esta pergunta nos leva a uma matriz anterior ao igualitarismo: a da educação diferenciada por sexo. Sobre isso, a investigadora espanhola Pilar Ballarín (1993), assinala que se trata de uma tradição baseada na consideração da instrução das mulheres como um assunto privado, na qual a educação está relacionada mais com a formação moral que com a aquisição de conhecimentos. Isto implicou a existência de uma preparação diferenciada segundo sexo (dirigida ao coração das mulheres e ao cérebro dos homens) e, em definitivo, a exclusão das mulheres da “universal” ideia de educação-progresso.

A partir deste tipo de análise, poderíamos pensar que a Escuela Normal de Viedma representou uma alternativa educativa e laboral para as mulheres, mas também nos torna visível um remate social. O fato de que a Escuela Normal fora “naturalmente” para mulheres e o Colegio Nacional “naturalmente” para varões, nos remete àquilo que a crítica feminista denuncia como um “desigual processo escolarizador” (BALLARÍN, 1993, p. 296), que historicamente teve como consequência a dependência cognitiva e econômica das mulheres, que viram limitadas suas possibilidades profissionais e existenciais.

ABRINDO CONCLUSÕES

Algumas primeiras conclusões do trabalho de investigação desenvolvido até o momento, sobre a história da fundação da Escuela Normal Popular de Viedma, parecem evidenciar que o projeto político e educativo de consolidação do Estado/Nação não foi neutro em termos de raça, gênero e classe. Interpelou aos sujeitos de diferente maneira para seus respectivos destinos, isto é, os papéis sociais que o sistema patriarcal da modernidade/colonialidade prescreve em cada momento e lugar. Neste caso, como já disse, as mulheres (brancas) foram chamadas a educar (civilizar), moralizando os sujeitos subalternizados dentro da ordem capitalista moderna/colonial. Se bem, então, para algumas delas, a possibilidade de estudar e ser professoras constituiu uma alternativa emancipatória, o processo de feminização do ensino primário operou neste lugar no mundo com a particular missão de estender a fronteira do “branco” ao sul do Rio Negro.

A partir desta perspectiva, descolonizar a história desta escola, é também uma aposta para descolonizar a educação e sua história. Isto implica, em termos de Quijano (2000), pensar no eurocentrismo como perspectiva cognitiva que naturaliza o padrão de poder do capitalismo colonial moderno, que faz perceber as experiências das gentes como algo dado e inquestionável. É, em definitivo, esta naturalização do poder e suas classificações sociais o que me desafia, a partir de um exercício de suspeita, a confrontar o relato oficial consolidado e vigente nestas terras patagônicas, com a esperança de realizar um aporte à memória e ao presente de minha comunidade.

Fontes

Acta N° 1 del 22 de febrero de 2017, del Libro de Actas de la Escuela Normal Popular de Viedma. Archivo Histórico de la Escuela Normal Popular de Viedma.

Diario “La Voz Rionegrina” [edição], del 22 de febrero de 1967. Archivo Histórico Provincial Río Negro.

REFERÊNCIAS

BALLARIN, Pilar. La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica. *In* DUBY, G. y PERROT, M. (Org). **Historia de las Mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo e identidad.** Madrid: Taurus, 1993.

COSTANZO, R.; LUNA, L.; ALARCON, C. **La Escuela. Historia e importancia de la educación en la Capital Rionegrina.** Viedma: [Editora], 2013.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. Miradas descoloniales en la educación. **Intersticios de la política y la cultura:** Intervenciones latinoamericanas, Vol.3, N° 6, 2014, pp. 5-19.

LENZI, Juan Hilarión. **De la Cultura:** Estudios Sociales sobre el Río Negro. Buenos Aires: Casa Editora Juan Perrotti, 1919.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, [vol.], [N° 9], Jul.-Dez., 2008, pp. 73-101.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MORGADE, Graciela (Org.). **Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930.** Buenos Aires: IICE-UBA, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World- Systems Reserch**, vol. IV, n. 2, Summer/Fall, 2000, pp. 342-386.

RAMA, Ángel. **La ciudad letrada.** Montevideo: ARCA, 1998.

SCOTT, Joan. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. *In* LAMAS, Marta (Org). **El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual.** México: PUEG, 1996.



PEDAGOGIAS DESOBEDIENTES

Este texto surge de questões provocadas por outro texto, escrito em diálogo com um ensaio fotográfico. É também expressão de um pensar que quer dar conta do processo criativo e não “simplesmente” representar resultados ou conclusões de um evento não contado. Está construído em mais de um registro e comporta práticas que inundam a escrita e a leitura, se aproximando mais da escuta, do olhar e da dança. Talvez por isso abra formas, materiais e vínculos desobedientes a autoridade das prescrições acadêmicas. Nessa (des)ordem quer articular-se como uma intervenção produtiva.

Aquele escrito surgiu a partir de um convite que Marina Sarale me fez, para falar “sobre” o corpo no marco de um Seminário Intensivo de Dança Butô¹. O Seminário “O corpo esquecido” contava com dois momentos para refletir sobre o corpo a partir do corpo. Um: a experiência da Dança Butô com Tamia Rivero (RIVERO, 2017). Dois: mesa redonda em torno das práticas do corpo a partir do afeto e dos efeitos encontrados no pe(n)sar/nos com Tati Conalbi, Soledad Soria e Ariana Gomez, quer dizer, nem a sós, nem em silêncio (PESSAH, 2012, p. 90–91). O enquadramento para a experiência e a mesa, para a dança, o pensar e o conversar foi na Faculdade de Arte e Desenho da Universidade Nacional de Cuyo, na província de Mendoza (Argentina).

¹ O Butoh ou Butô teve início em 1950 entre japoneses - Kazuo Ohno e Tatsumi Hijikata. Uma técnica que surge por causa de Hiroshima e Nagasaki



Mariana Alvarado

Nem minha escrita, nem meu corpo puderam antecipar a experiência da dança. Mesmo assim, para escrevê-lo tive que apoiar-me em um outro corpo que, agora sei, não deixou de ser um ponto de vista. Porém, as palavras que eu disse me surgiram olhando-a, um olhar sobre o corpo de outra, sobre mim, sobre nossos corpos. Segue, na nota de rodapé, o ensaio fotográfico (RAMÍREZ, 2016)².

A antropóloga argentina Rita Segato me ajuda a entrar em diálogo com o olhar de Iván, com o olhar de alguns. Olhar que nos olha e nesse olhar, (des)constrói novas masculinidades. Rita implanta linhas de indagação a partir do que nomeia como “pedagogia da traição” ao referir-se aos feminicídios e “pedagogia da crueldade” ao analisar a abordagem midiática das problemáticas de gênero e especialmente sobre os crimes contra as mulheres. Ela parte da experiência do diálogo com jovens julgados e condenados e constrói a partir desta escuta o que ela chama gratuidade da crueldade e espetacularização da banalidade³.

O corpo das mulheres – segundo Rita (SEGATO, 2013) aparece como território, lona, quadro no qual se inscrevem as marcas da crueldade: o domínio, a apropriação e a conquista. Embora a violência contra as mulheres não conte com um inimigo a eliminar, encontra um objetivo estratégico em cenários bélicos. Estas corpos⁴ não são o inimigo, já que não somos antagonistas armadas como nas guerras – cujos cenários atuais transbordam o conflito entre Estados e atam corporações armadas e forças paraestatais – somos corpos frágeis, rompíveis, não guerreiras, não treinadas.

No fim de contas, a meta é a crueldade por si mesma; quando não há razão para crueldade, sem que a crueldade seja a razão se está posto em funcionamento um maquinário de ordenação, hierarquização e qualificação

² “Cuerpo perdido”. La mirada de Iván Castiblanco en la Corpografía de Ayelén Clavín. Disponível em: <http://revista.religacion.com/revista_religacion_3.html>

³ La particularidad de los crímenes de la violencia machista radica en que incorporan formas sexualizadas de violencia. Pero por el contrario de lo que pudiéramos pensar, el placer sexual no es el motivo que anima las violaciones reiteradas y colectivas. Es en la violencia sexualmente ejetuada - dirá Rita - donde se afirma la destrucción del enemigo, no es contra ella sino contra su propietario. La violación, la tortura sexual y el desnudo forzado confugran la estructura patriarcal como formas de violencia indisociables de la dimensión represiva del Estado contra los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados.

⁴ Uso X toda vez que pretendo que la lectura se incomode pretendo ahí denunciar el uso sexista del idioma al tiempo de desgenerar

dos corpos com capacidade de representação daqueles outros inominados, estigmatizados, prejudgados e violentados pela classe, a raça, a etnia, o gênero e a sexualidade; cujo efeito não é somente um soldado treinado para a violência calculada e premeditada, executada sexualmente, mais particularmente para o triunfo da matriz patriarcal⁵. A violência que se inscreve em nossas corpos não pode ser compreendida senão na transversalização de todas as múltiplas opressões que fazem a experiência violenta uma experiência coletiva. Esta (in)sensibilidade sobre o corpo de algumas é ensinada. Esta (in)sensibilidade que expõe nas corpos as marcas daquele maquinário espetacularizam o pertencimento, a apropriação. Se trata de uma (in)sensibilidade aprendida, sustentada na relacionalidade, na diminuição do compartilhado, na abolição das relações.

A pedagogia da crueldade (SEGATO, 2013, p. 23) ensina o mandato da masculinidade no despojo e na rapina. O que a câmera mostra são os restos de um corpo duplamente mutilado. O que põe à vista é um retorno constante a desapropriação da vida. Os meios voltam a matar cada vez mais na espetacularização da banalidade. A repetição da notícia sobre os crimes contra as mulheres re-vitimiza a vítima; promove um tipo de vínculo com o corpo das mulheres que separa quem está de um lado e do outro da tela, simulando para ver quem tem o poder sobre o corpo que vê, fabricando o olhar do que olha em cumplicidade com o que focaliza, em uma falsa e ilusória aliança. A covardia do patriarcado articulado em imagens. Esse olhar fabricados pelos meios e aprendido pelo espectador fixa uma ausência que não se restitui. Incita a mímese. Facilita seu contato. Promove sua epidemiologia. Instala o desejo de querer se contagiar. Esta corpa – dito que não qualquer corpo e sim nossas corpos e os corpos feminizados – é usada até última que lhe possamos arrebatá-lo. É usada na comercialização do último que possa oferecer sua carne, seu cadáver, seus restos. O capital operando na acumulação pela desapropriação⁶.

aunque incluyo a todas, todos, todes... no uso @ puesto que em inglés tiene traducción que desvirtúa el uso inclusivo de A / O por un lado, y, por otro, el uso inclusivo termina por obturar A

⁵ Rita Segato (2014, p. 26) visibiliza la estructura patriarcal de las masacres de las guerras contemporáneas al contar el genocidio en pasos: la ejecución pública de figuras prominentes, la destrucción de templos, costumbres sagradas y monumentos culturales, la violación sistemática y el embarazo forzado, la emasculación de los vencidos por no poder protegerr a sus mujeres.

⁶ La obscenidad de la violencia contra las mujeres en los escenarios que a propósito de los estudios de Segato aludimos aquí, es que tanto

As fotos instantâneas de Iván (RAMÍREZ, 2016) dão conta de um olhar que apropria e desapropria, além da pedagogia que promove. Um olhar que se apropria, rapina e expressa senhoria na apropriação de um território que manipula, intervém e desarma. Nossas corpas, mesmo depois da morte, mesma na impossibilidade que impossibilita a (re)produção, produzem para o outro. A corpa que o olhar de Iván olha não é seu corpo, são os restos embolsados (RAMÍREZ, 2013, p. 147) pelo poder masculino que expõe sua potência – que não é potência sexual, não é prazer na reiteração da violação, é gozo de poder na crueldade pela crueldade. A espetacularização da banalidade que o ato desata dá conta da inescapabilidade da matriz heterossexual como fundamento de todas as formas e relação de dominação.

Ali se insere aquele escrito, para começar a falar do corpo perdido naquela mesa de conversa que teve lugar no Seminário Intensivo.

Sim, sim... já escutei. Digo a mim mesma, quase me enganando. Sim, sim... já vou. Animo a mim mesma, como se faltasse um tempo ainda. Estendo a mão por debaixo do cobertor e chego ao celular. Que fácil era parar o sino do despertador há alguns anos atrás. Agora, se não vejo, não posso apertar o ícone na tela tátil para que parem de cantar os passarinhos... sim, sim... salto da cama assim como vim ao mundo. É que há alguns meses durmo acompanhada – como se fosse possível dormir com alguém. Se há algo que fazemos a sós é dormir. Mesmo que sejamos várias na cama... que costume esse, de deixar o corpo ali, ao lado de outrxs, enquanto você está dormindo. Dormir é uma prática que habita meu corpo em solidão, embora com outrx. Mas antes disso, antes de ingressar na dimensão do todo (im)possível, durmo com ele. Juntos, nus, falamos e, logo, permanecemos, um ao lado da outro, durante umas seis horas, o que dura a rotina de uma noite da semana. Ali, talvez, às vezes algo acontece entre nós e a noite se encurta muito antes que chegue a madrugada. O caso é que pulo da cama, caminho uns passos

en la dimensión bélica de las masacres contemporáneas como en un programa de entretenimiento -incluso sin atender a las distancias en las que tales escenarios podrían hacer la diferencia- los cuerpos son el territorio para otra cosa.

e me olho no espelho. Ai! Será que assim me vejo? Será que assim me veem? Lavo o rosto com água. Ponho tonificador, redutor de poros. Hidrato o entorno dos olhos. Aplico uma loção para a palidez. Um poco de creme e adeus à pele seca. Ai! Será que me vejo assim... que faço com este poço debaixo da nádega, ufffff... estes dois não vi ontem... mmmm e com as estrias já não há o que fazer... craquelam minhas entrepernas... e o que faço com estes pêlos? Será que o laser me ajudaria? Mmmmm, é que têm que ser pelos negros, ou não funciona. Teria que me barbear um monte de vezes... e andar assim, espetada... será de cerveja!!! Estes que valem a pena???ahhh, minha pança... esta semana tiro carboidratos, sobram pneuzinhos entre as costas e o início das nádegas; a gordura se concentra em lugares insustentáveis!!!! Deixe-me ver... prancha no cabelo, aparência de alisado... não, não, melhor me lavar e com o creme para pentear saio em puro frisado. Assim, como sem querer estar penteada. Assim, como o vento... sim, selvagem, a última tendência em penteados, assim lhe chamam agora, ao natural... e entre frisos os brancos se disfarçam. Digo baixinho... reduzir celulite, adeus à pele seca, fazer desaparecer os pelos, diminuir as estrias, perder peso, dissolver gorduras, atenuar as manchas da idaaaaaaaaaaaaadddddddddddeeee... repito a mim mesma, cada vez, para me convencer. Como se isso bastasse para que eu resolvesse fazer uma cirurgia. Preparo chimarrão. Bom dia, amor, digo-lhe. Bom dia!!!!ufff... ainda não me viu. Amor!! Digo-lhe, meu amor!!! E sim, que sinônimos há para essa palavra, que nomeia uma relação, um tipo de vínculo... é que se ele não éo meu amor...é amor de quem? Não, já sei, não é meu, não quero este tipo de vínculos... mas a linguagem me trai e não tenho palavra para nomear sua liberdade, nem a minha. Passo um papel no vaso sanitário antes de me sentar... às vezes se esquecem de levantar a tampa – mas com ele é diferente – tem o costume de não se sacudir... seca com papel as últimas gotinhas... às vezes prefere jogar água no pênis ao terminar de urinar a molhar a tampa. Será que assume que o ambiente seco da montanha ou sabe-se lá se o efeito centrípeto a secará? Pasta de dentes na escova e vejo que falta papel higiênico. Será que acabou à noite? Mas será queele se levantou e eu não percebi? . Reponho. Abro a máquina de lavar roupas e coloco a roupa preta... ai! Não temos amaciante, me esqueci de comprar. Tiro a roupa negra e ponho a roupa esportiva... a que se lava com água fria e não

exige produtos para enxaguar porque amarela as fibras ... Enxaguo a boca. Que mal hálito! – em algum lugar havia um líquido para fazer gargarejos. Acho que já decidi o que usarei esta manhã. Enquanto termino de definir se a calça vai com camisa ou com camiseta *baby look*, ponho a água para esquentar uns copos de chá. Bom dia, amor – repito – omitindo o “meu”, como se isso fizesse diferença... como se a diferença estivesse no gesto de invisibilizar a posse... como se bastasse nomearmos de outro modo... mesmo que eu sabia que não basta, mas é necessário, urgente! E mordo a boca para dizer-lhe: levante... levante, amor, levante! Ajude-me! - ajuda-me? - ajuda-me!!!Ajuda nada! Colabora comigo! É que tampouco há sinônimo para este tipo de relação que pretende reciprocidade e termina por insistir na igualdade que reproduz a dependência e a opressão? -. Corto o pão, com as calças postas e meu dorso descoberto. Sente-se suave o frio da manhã na cozinha. Ele de levecomeça a eriçar os meus mamilos.

Faço tostadas e preparo café da manhã para dois. Já sei, melhor camiseta regata ao invés de camiseta *baby look*. A camisetinha creme com a camisa marrom. O doce e a manteiga estão na geladeira. O café e o leite para ele. Cereais, frutos secos e iogurte para mim. Volto ao banheiro, vamos acabar com as olheiras... das fórmulas que vi no google só uma me sobra... descarto as bolsas de chá e as rodelas de pepino... não tenho tempo... não tenho tempo. Mas o curvex faz o seu papel sem muita demora e, com um pouco de rímel... Amor, tomamos café? Encho o balde. Derramo um pouco de água no piso. É melhor com o pano de chão. Com o pano puro não termina de sair a sujeira. Um pouquinho de creme de cacau nos lábios e... será que já são 8? Abro a máquina de lavar roupas. Ufff, as unhas!!! Pego algumas peças. Saio de casa e as estendo. Volto. Ele parado ao lado da cama me estende os braços para dar-me o primeiro abraço do dia. Corro. Me envolvo em seus braços. Me pega pela cintura. Me levanta. Fecho os olhos. Caio sobre seu peito. Abro minhas pernas. Lentamente me estico. Junto meus pés em sua cadeira. Inclina sua cabeça. Me olha. Seu nariz acaricia a minha. Nenhuma palavra. Apenas um suspiro. minha pele treme, como se nos desconhecêssemos. Minha língua toca ligeiramente o canto de seus lábios. Tirei o queixo dos dentes. Uma abundância me vem. Umedeço. Não deixa de apertar-me. Não deixo de me desnudar. Sinto que minhas mãos não

alcançam para tocá-lo. Solto os broches. A chaleira apita e derrama. Camisa no chão. Mãos nos seios. Nos jogamos na cama. Me abaixa as calças. Nos cheiramos. E passo a língua em suas axilas. E com a calcinha nos joelhos, me coloca de costas e me lambe o bunda. Amasso os lençóis com as mãos. Ahhhh, sim, os broches caíram no piso... estendo até atrás, belisco seu mamilo, me dá uma palmada nas nádegas e me penetra. Me segura pela cintura e nos movemos juntos. Assim, gostoso. Sua. Se move. Me balanço. Assim, úmido. Assim, quentinho... se inclina. Raspa, arde, me se seco, sopro, gemo, grito. Me lambe. Apoia seu peito em minhas costas. Me morde a nuca. Ahhh sim... a chaleira segue apitando... desenha minha coluna com seu polegar enquanto põe a palma de sua mão entre o pescoço e minha omoplata. Cospe, estende sua saliva em meu cóccix. Me perdi. Faz uma dança desconhecida para mim até então. Não sei onde se separa sua pele da minha. Levanto a cabeça e meu cabelo, molhado ainda, se estampa em minhas costas. Algumas gotas deslizam pelas bordas da sua testa. O vejo de soslaio. Giro, ainda presa. Ainda me sinto conectada ao seu sexo. Passo a língua em cada gota. Seu rosto se enrijece. Minha vulva se expande e contrai. Me olha. Sorri. Como sua boca. Suas bolas roçam meu clitorís e se abre um rio vermelho entre nós. Veio a menstruação. Me inundo em minha lua vermelha. Fêmea no cio. Tiro os lençóis. Ligo a máquina de lavar roupas. Apago a chama do fogão. E o copo? Auch...! Busco uma toalhinha, pego uma roupa íntima. Sento-me no bidê. Deixo passar a água entre minhas pernas. Troco as calças pela saia. Me seco, ayyyy os pelos... que não seja minissaia. Ah, não, já sei. Vamos com calça e minissaia... Camiseta sem mangas e camisa. Roupa limpa e estendida, piso brilhante, box seco, café da manhã servido, cama estendida, orifícios dilatadas, corpo habitado. Pronto, uff são 8.40: trabalhar.

Meu escrito quer dar vida a um “corpo perdido”, tal como o chama Iván Castiblanco. A um “corpo esquecido” tal como o nomeia Tamia Rivero, mas na lógica em que ele produz o lugar em que se perde. Qual é o lugar no qual se perdem as corpas? O lugar no qual as corpas se perdem é tensionado pelo sistema de relações sociais. Dessas relações depende o lugar das corpas. Esse lugar e a posição em que essas corpas ocupam na trama das relações é um efeito da produção. É a produção que determina a posição da sujeita (ALVARADO, 2016, p. 11). Certas práticas

constituem corpos (des)apropriados. Quero dizer, essa desapropriação a que alude Segato, esse esquecer, a perda, é efeito de certos ditos, saberes, tarefas e amores que (des)aprendemos através das relações.

Em um texto de recente publicação pude discorrer sobre o sistema sexo-gênero. Ali temos ainda muito para voltar a pensar juntas: - o sistema de relações pela qual as mulheres se veem presas dos homens e ocupam certa posição de sujeita para o gozo e alegria de outro; - as múltiplas opressões que não se articulam para cada mulher porque a estrutura que opera racializando, generalizando e classificando fazem da sexualidade experiências diferentes; - aquelas desobedientes que questionam ou ressignificam o espaço doméstico como um espaço de resistência e luta. É a perspectiva de Gayle Rubin sobre a mulher domesticada, o trabalho doméstico e a reprodução da mão de obra é o que deu alma à narrativa que compartilho, na qual quero mostrar as formas em que as tarefas de casa, a cozinha e a cama são partes de um sistema perverso que coloca as mulheres em “seu” lugar e naturaliza a posição de sujeita mesmo que se queira insubmissa.

Dançar butô não é dançar. Tal como a experienciei foi uma tentativa para desativar o sistema, quero dizer, para eliminar seu efeito, o corpo. A dança, essa dança, interrompe um fazer-corpo que nos habita cada vez a cada momento. Desativar o andaime que articula este saber prostra o corpo aí tal como aparece no ensaio fotográfico. Escapa à representação. Se livra dos “como se”. Difunde a cena. Cai a carne sobre a mesa de dissecação por fora do andaime que (a) sustém. Tanto assim que depois de tornar-se vento, pedra, lodo, árvore, a dança enlaça as partes que não sabem, que não esperam, que não querem, que não sentem como esquentar o sol a eternidade do que não muda ou do movimento da água que derrama da geleira, ou como cheira a fronteira do que não pesa, ou quando é tarde para desenganchar-se da chuva. Porque esses corpos não sabem, não dizem, não fazem, não amam entre pedras, ventos, nem lodos.....estes corpos nada sabem de um “corpo coletivo”. Ainda assim, fui parte de um bosque como uma árvore num deserto arquejante de umidade. E nessa ignorância, me fez presente o sistema no qual fazemos corpo. E essa ausência em que não reparamos, constitui o sistema que insiste nessa materialidade, que predapara para sua (re)produção, visibiliza a matriz que o faz presente: colonial? Moderna? Capitalista? Patriarcal? Seguramente, porém, o nó que aqui amarra é a hetero-norma.

A heterossexualidade é uma imposição que gere, organiza, programa a sexualidade, as relações entre xs sujeitxs, os pensamentos que temos sobre essas relações e as possibilidades de viver mundos que excluem formas de sexualidade não reprodutiva (ALVARADO, 2016, p. 29). Posto que a heteronormatividade é o discurso que a

escola promove e a produção do discurso científico se inscreve em parâmetros patriarcais, racistas, capitalistas, quero propor transitar juntas as formas nas quais temos vinculado com esta forma de conhecimento que hibridiza ignorâncias, portanto, que produz o não existente (Cf. ALVARADO; FISCHETTI, 2014, p. 30).

A construção moderna do conhecimento se assentou em pares dicotômicos: homem/mulher, privado/público, verdade/falsidade, ciência/opinião, heterossexualidade/homossexualidade, branco/negro, burguês/trabalhador e, em um sujeito privilegiado o homem branco, ocidental, crente, letrado, burguês. Esse gesto que lhe demandou tempo construir, silencia, bloqueia, invisibiliza mulheres, crianças, povos originários, lésbicas, gays, travestis, pobres, pessoas com deficiência e tantos outrxs por vir (ALVARADO, 2016, p. 16–18);

Certo tipo de conhecimento tem sido sustentado na base de binarismos que estabelecem hierarquias e, por ele, incluem ao mesmo tempo que excluem o (a)normal e instituem parâmetros valorativos; uma tecnologia de gênero mantida no contrato heterossexual que envolvem a complementaridade e a procriação como dispositivos que cristalizam o modelo reprodutor que sustentam a naturalização da subordinação das mulheres e o empoderamento do macho cujo efeito é a divisão sexual do trabalho – visível na jornada dupla de trabalho para certas posições e na dupla subordinação como mulher e trabalhadora.

O gênero que está entrelaçado à heterossexualidade e às instituições pelas quais transitamos se empenham na reprodução e sua manutenção. A ele se refere a professora argentina Valeria Flores quando alude à heterossexualidade compulsória e o maquinário que a escola prega para silenciar xs outrxs, “existem dois sexos (determinados por dois genitais, pênis/vagina), dois corpos (homem/mulher), dois gêneros (feminino/masculino) e um desejo, com uma direção obrigatória e compulsória pelo sexo oposto (heterossexual)” (FLORES, 2008, p. 17). A heterossexualidade aparece nesta trama já não como uma prática sexual entre outras senão como a forma imposta que – sem opções, nem preferências – é obrigatória, compulsiva, exclusiva, monogâmica, complementar, pelo sexo oposto.

Quando aparece a pergunta pela masculinidade da professora de educação física, quando se escutam as risadas consentidas e cúmplices frente à feminilidade de um dos alunos da turma, quando se insiste no dia das mães e dos pais e sua propaganda heterossexual e capitalista, quando na sala de professores escutamos a referência aos maridos das colegas, quando as alunas querem saber se a professora tem filhos, cada vez que a cor rosa não é a cor escolhida para uma camiseta de menino, o lugar das meninas nos jogos de meninas e das meninas nos

jogos de meninas... quando se aproxima a mãe do bebê para apresentar queixas à professora porque o amiguinho disse que queria ser seu namorado... mas também nos banheiros de universitárias que contam com cubículos fechados enquanto nos destinados aos universitários hajam espaço para a exibição visual da potência fálica. Assim nestes pequenos gestos, nessas microsituações, se manifesta o poder (co)ativo da heteronormatividade e se naturalizam os lugares que temos que ocupar. Fazeres e dizeres concretos, como engrenagem do sistema patriarcal, nas quais se produzem o gênero (des)obediente à heteronorma e as masculinidades encarregadas de sustentá-lo.

A partir dos meios, na escola, mas também em casa, na cozinha, na cama, reforçamos a matriz que sustenta nossa posição de sujeito. É possível torná-la móvel? A custa de quais corpos? Cabe torná-la intercambiável? A custa de quais vínculos? A propósito de quais desejos? Uma pedagogia desobediente descoloniza o saber começa, antes, por des-fazer escolas, quero dizer, instituições modernas ocidentais – o matrimônio, a família, a heterossexualidade não-voluntária, gravidez obrigatória, a amamentação materna -; uma pedagogia desobediente interfere no gênero, quero dizer, (de)genera a potência erótica da produção de conhecimento; problematiza a força heteronormativa; erode práticas institucionalizadas com intervenções decoloniais que parodiam a mímese da (re)produção: talvez aí esteja a diferença como dissidência.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, M. Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras pero no-junta-a-todas. **Religación**, v. 1, n. 3, p. 9–32, 2016.

ALVARADO, M.; FISCHETTI, N. De cartografías y desfondamientos. Una mirada de prácticas académicas y científicas en el Sur. **Paralaje**, p. 24–36, [s.d.].

FLORES, V. Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. **Trabajo Social UNAM**, n. 18, p. 14–21, 2008.

PESSAH, M. **Amor, placer, rabia y revolución: poemas, crónicas e otros escritos**. Porto Alegre: Libertaria, 2012.

SEGATO, R. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres**. México: Tinta Limón, 2013

SEMPRE SEREI SOU



MESMO

ASSIM



QUANDO EU NASCI
MEUS INIMIGOS JÁ HAVIAM
VENCIDO.



PORQUE ACHAMOS IMPOSSÍVEL COMPREENDER QUE UMA ÁRVORE POSSA SER OUTRA COISA
SENÃO UMA ÁRVORE OU UMA NÃO-ÁRVORE.

A
REVELIA



DE

FESTAS
QUE CERTA HORA
ACABAM.

MESMO ENTÃO TANGENCIO A DOR.
NÃO QUERO
NUNCA
MAIS
SABER





Elson Santos Silva Carvalho Pai do Gael e Augusto, coube na escola mas entendeu cedo que é difícil caber lá. Escolheu História, História Atlântica, História Social. Depois enveredou pelas Ciências do Ambiente, no mestrado e doutorado, porque de lá, e da Amazônia, fazia mais sentido pensar a relação do que é vivo pela ótica do respeito. Vê que decolonização é escolher abrir as escotilhas, mesmo que já nem se lembre do que é viver fora cárcere. E segue sendo escolhido pelos caminhos dos entrecaminhos e encruzilhadas, cerradino-latino-ladino como se espera de quem sobrou do projeto de gente igual, desde que o desigual se mantivesse. Se encontra todo etéreo como a Nuvem que o escolheu há alguns anos, mais perto que qualquer outro dia do ontem que nem pôde esquecer. Escreveu em terceira pessoa porque é uma roupa estranha ainda essa daqui.



Inés Fernández Mouján Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Asociada e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. En el contexto del pensamiento latinoamericano crítico e historia de las ideas investiga la obra de Paulo Freire y la influencia de Frantz Fanon en el pensamiento freireano. Forma parte de redes nacionales e internacionales sobre estas temáticas referidas a los estudios de(s) coloniales. Dicta cursos de grado y posgrado, dirige tesis de grado y posgrado; publica libros y artículos en revistas académicas nacionales e internacionales. Es miembro del Comité Científico de Revistas Académicas, Comité Académico de la Cátedra Abierta Paulo Freire (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), del Centro Paulo Freire de la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil). Integra el Centro de Estudios Ambientales de la NorPatagonia (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina), Programa de Interdisciplinario sobre Estudios Decoloniales y el Centro de Investigaciones (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) y Estudios en Teoría Poscolonial (Universidad Nacional de Rosario, Argentina).



Dernal Venâncio Ramos Júnior Professor do curso de História e dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Território e Ciências Ambientais da Universidade Federal do Tocantins. Doutor em História pela Universidade de Brasília (2009). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Flórida (2016) e Universidade de Granada (2019). Tem experiência de pesquisa com narrativas literárias e identidade regional no Caribe e, a partir de 2015, deu início a pesquisas nas comunidades tradicionais da Amazônia Sul Oriental, com foco em, por um lado, deslocamento compulsório e identidade territorial e, por outro, epistemologias populares a partir da perspectiva teórica da colonialidade/decolonialidade. Entre suas publicações se encontram "Do desenvolvimento sustentável ao envolvimento integrado. Eopedagogias como opções decoloniais" em parceria com Elson Santos Silva Carvalho e Teaching as a career reported in undergraduate students autobiographical narratives: interdisciplinary between oral and discursive semiotics em parceria com Luiza Helena Silva.



Anahi Guelman Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Especialista posdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica, IPECAL-Univ. de Chiapas, México. Dirige el Departamento de Cs. de la Educación, FFyL, UBA. Profesora regular de Pedagogía Profesora regular de Metodología de la Investigación Educativa de la UNPA. Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL, UBA y otros posgrados. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, (FFyL-UBA). Dirige proyectos de extensión universitaria con organizaciones sociales. Coordina el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA. Coordina el GT "Educación Popular y Pedagogías Críticas" de CLACSO. Autora de artículos y libros alrededor de estas temáticas.



Ciro Aguiar Viana Gonçalves Quadrinista, ilustrador, advogado, caricaturista, jornalista, artista plástico, escritor e poeta. Nasceu em São Luís (MA) e cresceu em Palmas (TO). Publicou o livro de poesias e minicontos *Formiga formiga formiga e mais formigamentos* (2014) e o álbum de quadrinhos *A passeio* (2015).



Darlene dos Santos Cavalcante Nasceu 1986 na aldeia Marajá do povo Mayoruna no município de Alvarães (AM). Saiu da aldeia aos 13 anos de idade, para estudar na cidade de Tefé (AM), onde em 2012 concluiu em o Ensino de Jovens e Adultos. Depois se formou em Licenciatura em Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas, tendo defendido o seu TCC em 2017. Atualmente é professora de educação infantil e anos iniciais na Prefeitura de Tefé, e está concluindo uma especialização nessa mesma área. Durante a graduação, passou a integrar o Centro de Mídia Independente de Tefé, através do qual realizou diversas oficinas de rádio livre em sua aldeia. Em 2017 organizou o Encontro Mídia dos Povos do Marajá, que contou com a participação de comunicadoras e comunicadores dos municípios da região, Pará, Amapá, Rio de Janeiro e Peru.



Guilherme Gitahy de Figueiredo Guilherme Gitahy de Figueiredo é professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. É doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ, onde defendeu a tese “Inventando autonomias no Médio Solimões: uma etnografia dialógica da rádio Xibé e suas redes”, e fez mestrado em Ciência Política na Unicamp com a dissertação “A guerra é o espetáculo: origens e transformações da estratégia do Exército Zapatista de Libertação Nacional”. Terminou duas graduações na Unicamp: Antropologia e Ciências Sociais Geral. Trabalha com antropologia do colonialismo, antropologia da mídia, antropologia e educação, e educomunicação. Recentemente, ajudou a organizar o livro “Reinvenções do rádio: tecnologia, educação e participação”.



Gilmar Gomes do Nascimento Graduação em ciência da computação – UFT. Pós-graduação Lato Sensu em engenharia de sistemas. Seduzido pelo Aprendizado dos algoritmos e matemática para aprender como os sistemas funcionam. "Percebi que essa área incrível precisava ser mais sensível a reconhecer outros padrões de conhecimento e a participação em projetos de colaboração de software livre e principalmente o NUVEM foram essenciais para me tornar uma pessoa que prioriza projetos que dão preferência a pessoas e seus complexos códigos ao invés de somente tristes códigos binários. O NUVEM é composto por pessoas e ideias, é quântico como a arquitetura de software que mereceríamos. Ensinou-me como ser docente, entendendo meu lugar para auxiliar outras caminhos. O aprendizado e a convivência criativa com tecnologias de informação abre janelas, menus e a mentalidade para entender que não é só no computador que se desenha um mundo mais justo. Leciono há quatro anos no ensino básico, técnico, tecnológico e profissionalizante e colaboro com a utilização de software livre e código aberto".



Iris Josefina LISCOVSKY es Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable con orientación en Población, Ambiente y Desarrollo Rural (ECOSUR-CONACyT, México), Doctora en Ciencias Biológicas, Bióloga y Profesora en Ciencias Biológicas, (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Se ha desempeñado como investigadora-docente del Centro de Estudios Ambientales desde la Norpatagonia (CEANPa, ATL-UNRN), con Categoría III de incentivos; auxiliar docente en la FCFyN (UNC), y en tareas de investigación en el IMBIV (CONICET-UNC), la FCFyN y en ECOSUR. Se ha especializado en Educación Popular Ambiental y en planeación comunitaria participativa. Sus últimos aportes discuten desde la Ecología Política el papel de las políticas ambientales desde lecturas sobre procesos socio-productivos.



Isamar Rodrigues Silva Ito "Retomo na memória a enorme expectativa infantil que antecederam o meu acesso à escola, pois acreditava que seria extensão da convivência, da experiência, da atuação organizada entre os pares no quintal de casa e na rua, onde os saberes aprendidos em casa com os mais experientes eram testados. O desencanto com o espaço escolar inicia-se na observação do justamento na carteira entre paredes, da contenção do movimento do corpo, do pensamento da fala. O exercício repetitivo em todos os níveis de ensino condicionaram entendimentos e esvaziaram os significados construídos anteriormente. A frustração com a formação no ensino médio no curso técnico em magistério permaneceu, pois as técnicas reforçavam o foco no controle de um processo individual de experiências, com base no fazer adultocêntrico, vazio de provocação de reflexões que oferecessem motivações aos participantes. Ao ingressar no curso de pedagogia e em especialização em educação infantil, desenvolvi pesquisa com crianças, onde as indagações sob suas perspectivas e as conjunturas ideológicas que atuam nesse processo acentuaram-se. Essas experiências, inicialmente, causaram-me dores, duplamente, na desconstrução do que a escola formal me proporcionou e na reconstrução de uma identidade sem parâmetros que os enfrentamentos trazem na opção pela horizontalidade da ação na construção de saberes, pois apenas no diálogo coletivo e contínuo as inquietações oportunizam a reestruturação de entendimentos dos sujeitos sobre si e de sua condição. "



Lizia de Oliveira Carvalho "Possuo graduação em Letras Português/Inglês pela UEG (2007) e curso bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Sou mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos do PPGIDH/UFG e doutoranda pelo mesmo programa. Sou também integrante da REDESSAN – Rede de Mulheres Negras para Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e colaboradora da NOTIMIA – Agência de Notícias de Mulheres Indígenas e Afrodescendentes. Possuo graduação em Letras Português/Inglês pela UEG (2007) e curso bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Sou mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos do PPGIDH/UFG e doutoranda pelo mesmo programa."



João Colares da Mota Neto Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Desenvolve pesquisas nas áreas da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos e dos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais Latino-Americanos, participando dos grupos "Núcleo de Educação Popular Paulo Freire", na UEPA, "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano", na UFPA e "Educação Intercultural e Movimentos Sociais", na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação colegiada do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) - Coletivo Brasil.



María Mercedes Palumbo Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Doctora de la Universidad de Buenos Aires - Área Ciencias de la Educación. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Su línea de investigación se orienta al estudio de los procesos de construcción de subjetividades en el marco de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires.



Mariana Alvarado Doctora en Filosofía (FFyL-UNCuyo), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO), Diplomada en Cultura y Comunicación (MEL-FCPyS-UNCuyo). Profesora de Grado Universitario en Filosofía (FFyL-UNCuyo). Investigadora Adjunta (INCIHUSA - CCT - Mendoza / CONICET Argentina). Desarrolla su quehacer investigativo en la frontera discursiva que vincula epistemologías feministas e historia de las ideas en Nuestra América. Actualmente dirige el PICT 2016/0590 MINCYT / FONCYT Feminismos del Sur. Experiencias y narrativas contemporáneas en la frontera academia/activismos. Forma parte del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (IFAA-FFyL-UNCuyo); del Instituto de Estudios de Género y Estudios de la Mujer (IDEGEM-UNCuyo) y es asociada a Comunicación para la Igualdad. Editora junto a Alejandro De Oto (CLACSO, 2017) Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/ poscolonial/latinoamericana. Junto a Adriana Arpini ha compilado Filosofía y Educación en nuestra América (2014); Políticas, escuelas, infancias (2011) y Experiencia y pensamiento (2006). Autora de “Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela” para los tres volúmenes de la colección Diversidad e integración en Nuestra América (2017, 2011 y 2010: Biblos)



Mario Luis Rodríguez Ibañez Nacido en Tarija, Bolivia, el año 1.966. Educador con especialidades en inter(culturalidad), gestión cultural, comunicación, temas urbanos, pueblos indígenas, Buen Vivir y economías de reciprocidad y redistribución. Ha sido parte de varias instituciones y programas de formación de educadores y educadoras populares en Bolivia. Fundador e integrante del equipo nacional de coordinación de Wayna Tambo - Red de la Diversidad, con quienes ha consolidado trabajos en las ciudades de El Alto, La Paz, Tarija, Sucre, Cochabamba y Santa Cruz.. Ha acompañado experiencias en varias regiones de Bolivia y América Latina. Ha publicado varios libros y numerosos artículos. Ponente en numerosos cursos, seminarios, encuentros y talleres. También es integrante del Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, articulaciones urbanas y el Consejo Latinoamericano de Cultura Viva Comunitaria.



Nelson Maldonado-Torres Professor Maldonado-Torres is an Associate Professor at the Department of Latino and Caribbean Studies and the Comparative Literature Program. His first book, *Against War: Views from the Underside of Modernity*, examined the bases of modernity/coloniality in terms of a paradigm of war through the work of Enrique Dussel, Frantz Fanon, and Emmanuel Levinas. In 2011, the Universidad de la Tierra in Chiapas, México, collected some of his essays on decolonial theory in a book entitled *La descolonización y el giro de(s) colonial*. He is also co-editor of *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire*, and guest editor of two special issues entitled “Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique” in the journal *Transmodernity*. He is currently working on two book-length projects. One is entitled “Fanonian Meditations,” which aims to spell out the epistemological basis of “ethnic studies” and related areas, as well as examine the relevance of decolonization at the epistemological, ethical, and political levels which continues the reflection on decolonial ethics and epistemology of his previous book. The other is “Theorizing the Decolonial Turn,” which provides a historical and theoretical overview of the “decolonial turn.” Professor Maldonado-Torres is particularly interested in the crossings of different genealogies of thinking, and their appearance in different genres of writing, discourses, artistic expressions, and social movements. Dr. Maldonado-Torres has been Co-Chair of the Religion in Latin America and the Caribbean Group at the American Academy of Religion, and has served in the board of the Hispanics Group at the American Philosophical Association. He presided the Caribbean Philosophical Association from 2008 to 2013, and is one of the organizers and signatories of the initiative to create a Latina/o Academy of Arts and Sciences in the United States. He was Director of the Center for Latino Policy Research at the University of California, Berkeley (2009-2010), and Chair of the Department of Latino and Hispanic Caribbean Studies at Rutgers University (2012-2015). Currently, he is member of the Executive Board of the Frantz Fanon Foundation in France, Honorary Member of the Fausto Reinaga Foundation in Bolivia and serves as book series co-editor of *Critical Caribbean Studies* (Rutgers University Press) and *Global Critical Caribbean Thought* (Rowman & Littlefield in association with the Caribbean Philosophical Association).



Rebeca Beloso Rebeca Beloso nació el 17 de septiembre de 1976 en Viedma, ciudad de la Patagonia Argentina. Es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad de Oportunidades, de la Universidad de Boloña (Italia). Su trabajo académico, apunta a la incorporación de la perspectiva de género y la metodología feminista en investigación social, desde las posturas críticas del feminismo latinoamericano y el Sur Global. En el campo de la archivística y la conservación documental, dirigió el proyecto de extensión universitaria para la “Restauración del Archivo Histórico de la Escuela Normal Popular de Viedma” y participó en la realización del documental audiovisual “La Normal de Viedma (1917-1969). Historias sin orillas”. Actualmente, integra el proyecto de investigación “Pensamiento crítico latinoamericano y el vínculo Modernidad/colonialidad: indagaciones epistemológicas desde la pedagogía crítica, la economía política, el ambientalismo político y el feminismo”, que dirige la Dra. Inés Fernández Mouján, en la UNRN.



Rodrigo Gouvêa Rodrigues Possui Mestrado em Letras: Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO); Especialista em Docência pela Faculdade de Sinop (FASIPE) e Licenciado em Letras: Língua Inglesa e suas Respectives Literaturas pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Atua na área de Tecnologia para o Ensino e Aprendizagem, Metodologias de Ensino e Aprendizagem, Linguística e Literatura de Língua Inglesa e Crítica de Autoria Feminina. Já trabalhou na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com acompanhamento de projetos de extensão da Univesidade e atuou como professor convidado dos Cursos de Graduação em Turismo Patrimonial e Socioambiental e Pós-Graduação em Educação Matemática da UFT, Campus de Arraias/TO. Atualmente trabalha como Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás, lotado na Diretoria de Ensino e trabalhando com Projetos de Ensino.



Rosária Helena Ruiz Nakashima Pedagoga. Mestre em Educação pela Unicamp sobre Tecnologia e Lousa Digital. Doutora na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Araguaína. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (UFT). Atualmente, sou presidente do Núcleo Docente Estruturante da graduação em História. Interesses de pesquisa: Didática; Letramento Digital na Formação de Professores; Saberes e Narrativas de Formação Docente; e Estudos Interdisciplinares de Cultura e Território, articulados às obras de Paulo Freire.



Sariza Oliveira Caetano Venâncio Professora da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, colegiado de História. Doutora em Antropologia Social pela UNICAMP (2019) com tese sobre o papel das entidades encantadas como mediadoras culturais entre Terecô, Umbanda, Tambor de Mina e Pajelanças. "Atuo principalmente nos seguintes temas: História e Antropologia com enfoque em Cultura Popular, Povos Tradicionais e Religião afro-brasileira (Umbanda). Mestra em Ciências Sociais (UFMA, 2013) com ênfase na Antropologia das religiões de matriz africana, especialmente na cidade de Araguaína, Tocantins. Especialista em História Cultural: Imaginário, Poder e Identidade (UFG, 2010). Licenciada e Bacharel em História (UFG, 2007). Nestes últimos dois momentos me dediquei a práticas e saberes tradicionais e sua relação com os processos de migração e o discurso de modernidade".