



EDUCAÇÃO POPULAR NA AGENDA DE PESQUISA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS: fundamentos ao pensamento decolonial

Maria do Socorro da Silva Arantes¹
Lucineide Barros Medeiros²

Resumo: A agenda dos oprimidos e suas epistemologias inauguram, nas ciências sociais e humanas, pesquisas que problematizam a hegemonia da ciência eurocêntrica como padrão de produção de conhecimento e de poder global. Este estudo analisa os fundamentos teórico-práticos que se articulam entre a Educação Popular e o pensamento decolonial como matriz epistêmica de questionamento e práxis contraposta às dinâmicas de opressão, dominação, exploração e desigualdades sociais, como possibilidade de composição de agenda de pesquisas que considerem essas convergências. Apresenta levantamento documental junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a produção de trabalhos que articulam as temáticas da Educação Popular e pensamento decolonial, na perspectiva de identificar possíveis contribuições à agenda de investigação sobre o pensamento crítico diante da colonialidade do poder.

Palavras-chave: Educação popular; pensamento decolonial; agenda de pesquisas; Ciências Sociais; pensamento crítico.

POPULAR EDUCATION IN THE RESEARCH AGENDA OF SOCIAL AND HUMAN SCIENCES: foundations for decolonial thinking

Abstract: The agenda of the oppressed and their epistemologies inaugurate research in the social and human sciences that problematizes the hegemony of Eurocentric science as a standard for the production of knowledge and global power. In this study, we analyze which theoretical-practical foundations are articulated between Popular Education and decolonial thinking as an epistemic matrix of questioning and praxis opposed to the dynamics of oppression, domination, exploitation and social inequalities, as a possibility of composing a research agenda that considers these convergences. A documentary survey was carried out at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), considering the production of works that articulate the themes of Popular Education and decolonial thought, with a view to identifying possible contributions to the research agenda on critical thinking in the face of coloniality of power.

Keywords: Popular education; decolonial thought, research agenda, Social Sciences.

Artigo recebido em: 31/10/2024 Aprovado em: 17/05/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v28n1.2024.8>

¹ Professora Adjunta Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Curso de Pedagogia (CCE-DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UFPI). Doutora em Educação (UFPI) com Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal. E-mail: socorroprof@ufpi.edu.br

² Professora Adjunta, Dedicção Exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2010). Integra o Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade Cultura da UESPI. E-mail: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

1 EDUCAÇÃO POPULAR COMO AGENDA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DOS OPRIMIDOS PARA O PENSAMENTO DECOLONIAL

A ideia do poder global baseado no pensamento hegemônico de produção de conhecimento, denominado de ciência de base eurocêntrica, é o principal questionamento do pensamento decolonial em estudos e pesquisas nas ciências sociais e humanas, nas duas últimas décadas. Os intelectuais decoloniais procuram decodificar a colonialidade do saber como movimento de constituição de poder, que se estabeleceu primeiro com a invasão política e administrativa dos territórios coloniais na América Latina e na África; depois, com a ideia de superioridade, fundada na mentalidade de raça, como estratégia de dominação e subalternização dos sujeitos colonizados, sendo a colonialidade um movimento mais intenso do que o próprio colonialismo.

Essa classificação também determinou geograficamente o lugar preferencial de abrigo da superioridade – a Europa e o norte global – a partir de onde o conhecimento irradia-se pelo mundo. A invenção dessas categorias faz parte da história de poder branco e é amplamente justificada por um tipo de ciência, de modo que “[...] essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão ‘científica’ e ‘objetiva’)” (QUIJANO, 1992, p. 437). Contrário a esse pensamento, o grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), construído no final dos anos 1990, formado por intelectuais latino-americanos vinculados a diversas universidades (BALLESTRIN, 2013), produziram uma proposta epistemológica orientadora da realização do giro decolonial. Essa concepção implica a formulação de ciência emergente, fundamentada desde os territórios colonizados, cujas experiências apresentam fecundas epistemologias, teorias, métodos e práticas de conhecimentos centrados na transformação da realidade local e global.

As alternativas, na América Latina, como agenda ao pensamento decolonial, estão enraizadas na participação direta dos oprimidos em processos de luta pela libertação e de desopressão das ideias do colonialismo e de ruptura com a colonialidade do poder. A Educação Popular, como prática educativa, vai se formulando no cotidiano dos oprimidos enquanto lutam por direitos na sociedade. As lutas dos oprimidos na sociedade, como fenômeno social prático-teórico, compõem, direta e indiretamente, a agenda de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, demarcando a produção em diversos programas de pós-graduação.

Streck e Adams (2012) destacam o compromisso da Educação Popular, a partir de seus objetivos, métodos, conteúdos, contextos e sujeitos, no acompanhamento sócio-histórico, protagonizado pelas forças contra-hegemônicas, que, com essa força ético-política, passou a ser

considerada como temática de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas como uma matriz necessária ao pensamento decolonial.

A partir desse contexto, o objetivo deste estudo é de analisar a contribuição de pesquisas em Educação Popular, nas áreas das ciências sociais e humanas, para a produção do conhecimento e de práticas libertadoras, na interface com o pensamento decolonial como paradigma emergente de ciência. A questão de partida é: como a Educação Popular incide na produção do pensamento decolonial, considerando os fundamentos teóricos e as práticas libertadoras, desde os territórios e os sujeitos colonizados, orientados pela invenção própria da ciência do colonizado?

A metodologia da investigação orientou-se pela abordagem qualitativa, referenciada na pesquisa documental, baseada em dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), uma rede gerenciadora de trabalhos acadêmicos que, desde o ano de 2002, reúne trabalhos produzidos em programas de pós-graduação do país. A pesquisa considerou dois descritores: “Educação Popular e pensamento decolonial”, e “Educação Popular e pensamento descolonial”.

Acerca da diferença entre os termos descolonial e decolonial, Catherine Walsh (2013) explica que utiliza o “s” para demarcar a diferença em relação ao “des” em castelhano, que pode dar a entender que significa somente “[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial [...]”, e que “[...] este juego lingüístico intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e indiciar”¹. Igualmente, Quijano (2005) denomina de reconstrução epistemológica a descolonização intelectual e acadêmica como um movimento que procura estabelecer nova comunicação, a partir de outro pensamento, desde as vítimas, os territórios coloniais e seus modos de produção do conhecimento.

Neste sentido, os dois termos estão presentes nesta discussão, considerando que a centralidade da mesma recai sobre os sentidos, posturas e posicionamentos que envolvem pensamentos e práticas insurgentes à construção colonial nas relações que estabelecem com a Educação Popular, como campo profícuo da pesquisa. Com relação ao método de análise, consideramos a perspectiva crítico-dialética como campo originário das concepções de Educação Popular e dos modos de produção científica do pensamento decolonial.

Desse modo, o artigo está organizado em três partes, além da introdução e da conclusão. A próxima seção aborda os fundamentos da Educação Popular (FREIRE, 2000), da Decolonialidade (QUIJANO, 1992) e das Ciências Sociais (CASTRO GOMEZ, 2005) como bases teóricas de

organização do pensamento, enfatizando aproximações, limites e desafios da temática em investigação. Na sequência, a terceira seção apresenta as pesquisas em Educação Popular e sua interface com a decolonialidade, como campo fecundo a ser considerado na construção do pensamento contra-hegemônico. Na quarta seção, os fundamentos da Educação Popular para a agenda de pesquisas do pensamento decolonial nas ciências sociais e humanas, dando ênfase aos processos metodológicos e epistemológicos na construção de ciência própria ou ciência popular, como propõe Fals Borda (1985), situando estrategicamente a agenda do pensamento decolonial.

2 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR NA AGENDA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Inspiradas nas experiências realizadas em estudos doutorais de pesquisas intituladas: “Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade”, e no exercício da profissão docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), as pesquisadoras vêm desenvolvendo estudos em interfaces ao pensamento decolonial, procurando aproximações com os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular na graduação e na pós-graduação; no ensino, ministrando disciplinas como paradigmas decoloniais em educação e políticas públicas; na extensão, desenvolvendo projetos empenhados em discutir sobre o Paradigma de Ciências, Decolonialidade e Educação na América Latina, com análises sobre possíveis contribuições ao pensamento decolonial a partir da Educação Popular.

Desde a perspectiva das vítimas, nos territórios coloniais, a colonialidade como padrão global de poder se constituiu como estratégia de dominação do ser e do saber, perpetuando, no passado e no tempo atual, as relações de exploração e dominação. Baseada na mentalidade ocidental, a colonialidade do poder produziu um pensamento fundamentado na classificação social de povos em categorias: pretos, indígenas e mestiços, situando-os como seres inferiores; e os europeus, autodenominados como seres superiores. A colonialidade do saber, do ser e do poder como marcas das sociedades colonizadas e subalternizadas são cientificamente categorizadas de *diferença colonial*, em que: “A diferença colonial é o espaço onde cinerge a colonialidade do poder. [...] A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o ‘ocidentalismo’” (MIGNOLO, 2003, p. 10), justificadas em bases que “Revelam a silenciosa cumplicidade entre a estrutura do saber, a cultura do conhecimento acadêmico e as três línguas principais do sistema mundial moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 374). Essa tríade tornou-se fundamental para manter a

dessemelhança entre os colonizadores e os colonizados, visando a perpetuação das relações de poder.

Essa narrativa eurocêntrica é amplamente legitimada pela hegemonia do pensamento nas ciências sociais, conforme Castro-Gómez (2005, p. 90) analisa:

A persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das ciências sociais tem sido, na realidade, um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual. Impregnadas desde suas origens por um imaginário eurocêntrico, as ciências sociais projetaram a idéia de uma Europa *ascética e autogerada*, formada historicamente sem contato algum com outras culturas [...] Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia em ambos os lados do Atlântico.

A decolonialidade como pensamento emergente em interface com a prática educativa da Educação Popular é uma invenção da imaginação dos povos colonizados que foram silenciados, cujas memórias e saberes foram inferiorizados e suprimidos do cânone das ciências sociais newtoniano-cartesiano, expresso pela ideia de superioridade eurocêntrica da colonialidade do poder. Essa construção em processos de resistências, visando a transformação, passou a compor a agenda dos oprimidos do sul latino-americano, acionando diferentes estratégias, dentre essas, a Educação Popular em contraposição ao projeto colonialidade/modernidade no contexto das ciências sociais e humanas. Desde essa perspectiva,

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2010, p. 38-39).

Interpelados sobre um projeto de ciência que coloque em curso a decolonialidade intelectual das ciências sociais, e reconhecendo os avanços das áreas das humanidades e dos estudos culturais, os povos colonizados questionam o positivismo lógico newtoniano-cartesiano e a cumplicidade entre as línguas hegemônicas (inglês, francês e alemão) na produção acadêmica, levantam a necessidade de superação do paradigma das ciências da natureza, entre outros. No passo dessa necessária invenção, estão discutindo, no âmbito das ciências e em experiências educativas concretas, a criação de agenda nas ciências sociais, desde as epistemologias e dos sujeitos colonizados, como campo de tensionamento da base eurocêntrica de ciência como conhecimento único e válido.

Dentre as lacunas abertas no campo das ciências, estão as ciências das humanidades e os estudos culturais, que emergem em razão da crise interna dentro do próprio sistema

colonial/moderno. Daí vem a afirmação de Mignolo (2003, p. 374), de que “[...] o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema”. É pela desanexação da ciência eurocêntrica que situamos a relação entre a Educação Popular e o pensamento decolonial, reconhecendo a existência de um mundo colonial que produz cultura baseada em diversidades étnicas, cuja inteligibilidade é verificada a partir da perspectiva dos próprios sujeitos colonizados em seus processos de construção da libertação.

É desse lugar que nos contrapomos ao conhecimento único e válido, que, de dentro do sistema de poder, tem construído leituras e imagens distorcidas da realidade como forma de ocultamento e invisibilidade de outros lugares do conhecimento. Assim, “Quando escreviam a história ameríndia escreviam sobre um passado a que não pertenciam e escreviam também num lugar para o qual sua própria história local era uma história remota contada em outro lugar, do outro lado do Atlântico” (MIGNOLO, 2003, p. 444). O velho continente, com suas categorias e conceitos, sempre apontado como o outro, em uma definição cuja régua epistêmica, é centrado na ontologia ocidental predominante.

É a velha Europa, em guerra, e seus aliados do norte global, que apostam na colonialidade do poder, cujo pensamento justifica plenamente as tentativas de regresso à dominação colonial na América Latina, na Ásia e em África, que foi e tem sido de conflitos globais colocados em curso pelas grandes corporações financeiras. A lógica do capitalismo global, em seu sistema de acumulação de capital, sustenta-se no aumento da miséria e no aprofundamento das desigualdades sociais, em sua investida de dominação geopolítica das antigas colônias no sul global. A diferença colonial como sistema epistêmico racial, que classifica e inferioriza os sujeitos colonizados, funda-se nos marcos civilizatórios da Europa e do norte global. Como assevera Fanon (1961, p. 26): “[...] o colono e o colonizado são velhos conhecidos [...]”, mas a razão dos colonizados se movimenta em torno de pensamento próprio, com entendimento de dentro do sistema moderno/colonial, visando sua superação como padrão de poder dominante.

É a razão eurocêntrica que “fêz e *continua a fazer* o colonizado” (FANON, 1961, p. 27), contudo o encontro entre o colonizado e o colonizador é um fato inadiável. Nesse aspecto, a decolonialidade é mais que um pensamento científico que confronta o sistema colonial, é um movimento político e intelectual dos sujeitos colonizados, em que “A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas”, que a colonialidade do poder visa ocultar. Por um lado, tem-se a agenda de dominação dos territórios, cujas classificação e reclassificação social de negros, indígenas, mestiços, árabes continuam impregnadas de discursos civilizatórios. Por outro lado, organismos internacionais de direitos humanos que se colocam, em muitas questões, a serviço da

ordem global hegemônica de poder, de modo que “[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade.” (MIGNOLO, 2003, p. 41). Nessa direção, há a necessidade da decolonialidade do paradigma de colonialidade do poder, em que

A alternativa é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. De início, a descolonização epistemológica para dar espaço a uma nova comunicação intelectual, a uma troca de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade (QUIJANO, 2005, p. 10).

O golpe militar na Bolívia, o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, no Brasil, as disputas na Argentina, no Equador, na Colômbia e no Peru mostram como as tentativas de reconfiguração de forças políticas colonizadoras, dentro dos territórios coloniais, permanecem como agenda colonial em curso. Apesar disso, a emergência da agenda humanitária, para repensar as ciências sociais nas dinâmicas dos estudos humanitários e das ciências da humanidade, é o maior legado em construção pelo pensamento decolonial em seu encontro com a Educação Popular na América Latina.

Como território de existência, os povos deste lado do mundo têm matriz epistêmica alicerçada em práticas e experiências decoloniais expressas nas formulações antirracistas, no pensamento indianista, na insubordinação epistêmica à história única e heteronormativa de gênero pela intervenção das constituições feministas no afrontamento ao paradigma patriarcal. Os excluídos, oprimidos e condenados da terra, em levante político pelo direito de existir, vêm confrontando o pensamento colonialista.

Participantes ativos na construção de um projeto de sociedade mais justa reconhecem a emergência de um projeto de Educação que se realize nas dinâmicas social, cultural e política dos sujeitos colonizados. Nesse sentido, a Educação Popular, em seus processos formativos, visa qualificar a incidência política dos setores populares na ressignificação e transformação dos contextos colonizados, por meio da participação ativa dos setores oprimidos, subalternizados e explorados na construção do conhecimento e de incidência em contextos socioeducativos escolares e não escolares.

Apesar disso, ainda persistem as ideias dos colonizadores de nos fazer crer que nossos sonhos de liberdade e construção de um território livre dos projetos coloniais não poderá se realizar plenamente. Duvidam que sejamos capazes de colocar em marcha nosso sonho de ter vida própria desde o sul latino-americano, portanto, “Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas a respeito da cultura europeia em uma relação exterior” (QUIJANO, 2005, p. 2), trata-se de um tipo de pensamento que pretende concretizar a colonização de outras culturas, notadamente das culturas dos povos colonizados.

Na tentativa de superar essa matriz de pensamento, a Educação Popular, como prática educativa, vai se constituindo nos contextos, nos fazeres e nos saberes das classes populares contra o colonialismo intelectual e contra os processos brutais de dominação e exploração, cuja violência foi usada como instrumento legitimador no processo de subalternização dos povos colonizados. Desse modo, a agenda da política da Educação Popular surge como parte do paradigma de educação ao pensamento decolonial, cujos princípios e fundamentos asseguram as bases de validação do conhecimento científico, desde o sul latino-americano.

A história da Educação Popular, no nordeste brasileiro, está intrinsecamente relacionada à luta dos movimentos sociais populares por direitos de cidadania e humanos, organizada pelas classes populares. A Educação Popular, como matriz do pensamento popular, em seus princípios fundacionais, considera a **realidade social dos setores populares** seu ponto de partida para a produção do conhecimento libertador; e a transformação da realidade de exclusão, desigualdade e opressão, seu ponto de chegada, no confronto com os sistemas políticos e culturais dominantes. Essa dimensão da luta política pela prática educativa e pedagógica de formação dos setores populares se articula às ideias impressas no pensamento decolonial, que preconiza “[...] a liberdade para produzir, criticar e mudar, intercambiar cultura e sociedade. É parte, por fim, do processo de libertação social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminatório, como exploração, como dominação” (QUIJANO, 2005, p. 10). Assim, a interface entre o pensamento decolonial e o pensamento popular se fundamenta por princípios educativos e produção de epistemologias próprias na construção da justiça cognitiva desde os territórios colonizados.

Outro fundamento da Educação Popular, que se articula ao pensamento decolonial é a **pedagogia participante**, baseada na participação ativa dos sujeitos populares, desde o paradigma de ciência popular (BORDA, 1985), cuja concepção reconhece a incompletude de seus saberes e cuja intencionalidade se abre para a diversidade de modos de produção do conhecimento no mundo. Desse modo, “A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecional e mais aberta” (FREIRE, 2014, p. 36), de uma “história inteira”, de que somos totalidade biológica e social, pois “[...] a relação entre ‘eu’ e o ‘mundo’ não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são *mesmos* (dois aspectos da *mesma* relação)” (LEFEBVRE, 1983, p. 23-24). A nossa história individual é composta por totalidades de realidades como uma construção social, que, não sendo determinismo, é transformação, é mudança – essa é a aposta da pedagogia participante instituída nos territórios educativos das classes populares.

A Educação Popular reafirma a pedagogia participante como essência da busca pela participação ativa dos sujeitos subalternizados, cujos pressupostos epistemológicos estão enraizados

em “[...] uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (STRECK, 2013, p. 21). Essa prática educativa tem inspirado as diversas formas de resistência, de reinvenção da educação e de novo paradigma de conhecimento contra-hegemônico à colonialidade do poder. Outra contribuição necessária da Educação Popular ao pensamento decolonial é a dimensão de transformação social vinculada à construção de **projeto de sociedade de justiça social**.

De outro modo, é fundamental o rompimento com o projeto de poder global impresso pela colonialidade do poder em seu arcabouço estatal como aparelho legitimador dos processos de dominação e subalternização dos territórios coloniais. Construir novas comunidades científicas, baseadas no avanço dos estudos culturais e das humanidades nas ciências sociais, superando as ideias de nacionalidade, que não permite a diversidade de um sistema-mundo que emerge na tentativa de superação do imaginário eurocêntrico – amplamente difundido nas ciências sociais, cuja racionalidade é o padrão de poder global.

3 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO POPULAR COMO AGENDA EMERGENTE DO PENSAMENTO DECOLONIAL

A intercientificidade entre o pensamento decolonial e o pensamento popular é o que procuramos encontrar em iniciativas de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas. Que bases teórico-metodológicas sustentam a produção de novas epistemologias baseadas em saberes e práticas educativas de libertação das vítimas da colonialidade? Procuramos evidências na superação da colonização intelectual, a partir dos fundamentos para o pensamento crítico nas ciências sociais e em teses e dissertações. Nas pesquisas, utilizamos os descritores “Educação Popular e pensamento decolonial”, foram identificados 31 trabalhos; em seguida, buscamos por “Educação Popular e pensamento e descolonial”, e 12 trabalhos foram identificados.

É a partir dessa perspectiva e das considerações apresentadas anteriormente sobre as expressões descolonialidade e decolonialidade, em Walsh (2013) e Quijano (2005), que levantamos uma agenda de pesquisas para o pensamento decolonial nas ciências sociais e humanas. Durante a realização da pesquisa, observamos que, no sistema de busca por títulos, são listados todos os trabalhos cujos títulos contêm pelo menos uma das palavras do descritor, e que, desse modo, a identificação dos trabalhos exigiu leitura de cada título da lista, observando a pertinência entre os componentes centrais de cada trabalho e os objetivos de busca. Foram analisados os trabalhos em

cujos títulos ou assuntos estão grafadas as palavras “Educação Popular” associadas aos termos “decolonial” ou “descolonial”.

Observou-se que, dentre os trabalhos identificados na busca baseada no primeiro descritor, somente um trabalho está diretamente alinhado à articulação das duas temáticas, com o título: **“Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”**, de João Colares da Mota Neto (2015). Trata-se de uma tese, produzida nos marcos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), defendida no ano de 2015, que discute a formulação da pedagogia da decolonialidade como expressão da Educação Popular latino-americana, sob a orientação da professora Sônia Maria da Silva Araújo, que será aqui identificada como T1.

Na segunda busca, baseada no segundo descritor, identificamos o trabalho intitulado **“Insurgência do poder normativo popular: da pluralidade à unidade política do povo em um projeto descolonial”**, de Liliam Lutsuko Huzioka, uma dissertação, defendida no ano de 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, que discute a insurgência do poder popular, político e normativo, pensada como necessidade de um projeto de libertação a partir de e pelo povo, sob a orientação do professor Antônio Carlos Wolkmer, que será identificado nesta pesquisa como T2.

Na mesma busca, localizamos a Dissertação **“A experiência do cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da rede emancipa: reflexões em torno da Educação Popular como pedagogia descolonial”**, defendida no ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), de Julián David Cuaspa Ropaín, que enfatiza o projeto Rede Emancipa como espaço fundamental para pensar a luta e a disputa política por meio da educação, sob a orientação da professora Vivian Grace Fernández Dávila Urquidi, identificado nesta discussão como T3.

De imediato, identificamos, nos trabalhos T1, T2 e T3, quatro categorias, articuladas entre si, que aparecem com maior ênfase: pensamento latino-americano; pedagogia decolonial; projeto de educação; e setores populares. A grande área do conhecimento é a educação, sob a mediação do direito e a emergência das políticas públicas, sendo a Educação Popular o território educativo na formação e conscientização política das classes populares. A América Latina, como campo das pesquisas, representa o lócus que envolve muitas “[...] experiências educativas comprometidas com o seu próprio tempo histórico e com processos educativos emancipatórios [...] marcadas por rupturas com as pedagogias tradicionais no contexto de globalização capitalista” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 39), conseqüentemente, com a colonialidade e a modernidade como padrão de poder.

Ao considerarmos essa análise inicial de identificação dos trabalhos, passamos à avaliação dos resumos, e, em alguns casos, também com consulta ao texto completo, considerando quatro elementos referenciais: **problema** que orientou a realização do trabalho; **metodologia** adotada; **base teórica** de referência; e **resultados** alcançados.

Com relação ao **problema que orientou as pesquisas**, verificamos: no T1, o problema adotado foi “**que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da Educação Popular latino-americana?**”; no T2 não há explicitação textualmente formulada de um problema, diante disso, recorreu-se ao objetivo geral, que, comumente, expressa ações realizadas no trabalho com o intuito de responder a um problema, e o objetivo apresentado é o de “**pesquisar acerca da factibilidade crítica da insurgência do poder político-jurídico popular**”; no T3, igualmente, não há problema explícito, mas está escrito que o objetivo do trabalho é “**relacionar os processos de Educação Popular com os projetos descoloniais**”.

Com relação aos problemas e objetivos das pesquisas, registramos de imediato a construção da pedagogia de libertação como proposta de questionamento ao paradigma tradicional de educação e de conhecimento científico hegemônico, que não apenas tem inferiorizado os saberes dos povos colonizados, como também ocultou seus contextos de opressão e subalternização. É esse o questionamento dos intelectuais latino-americanos. Situados nos contextos sociais e culturais das classes populares, Paulo Freire e Fals Borda fazem da ciência e do conhecimento acadêmico um território decolonial no trabalho com os camponeses na América Latina,

En ese sentido, a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades² (MEJÍA, 2014, p. 6).

As pesquisas apontam a centralidade da Educação Popular como lugar educativo para decolonialidade da matriz eurocêntrica e sua desvinculação da razão ocidental. A marca do pensamento popular como um conjunto de práticas decoloniais aponta para a construção de pedagogia decolonial em consonância com um projeto de educação desde a perspectiva das classes populares.

Na **base metodológica** das pesquisas, o T1, segundo o autor, utiliza fontes primárias de investigação, através de obras de Paulo Freire e Fals Borda, ambos os pensadores que concentram seus trabalhos de **pesquisa-ação intervenção** junto aos contextos dos camponeses no Brasil e na Colômbia, ocupando-se na realização de atividades educativas e de formação política e social com as

classes populares e trabalhadoras no meio rural – suas obras são “[...] escritas em distintos e significativos momentos de suas produções intelectuais. Nos dois autores, a concepção decolonial é buscada a partir de quatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político” (MOTA NETO, 2015, p. 9). Constatamos que o problema que orientou a pesquisa contém em si uma assertiva: Freire e Borda são dois autores do campo da Educação Popular em cujas obras há concepção decolonial contida em seus pensamentos sociais e pedagógicos (ROPAÍN, 2019).

No T2, a autora explica que se utiliza da metodologia da **pesquisa teórico-reflexiva**, tendo como “[...] conceito-guia [para] colocar o conhecimento a serviço dos interesses populares”. Trata-se de uma **pesquisa bibliográfica**, porém, segundo ela, a motivação para fazê-la vem do trabalho realizado junto a coletivos populares (HUZIOKA, 2011).

A metodologia adotada por T3 se utiliza da **pesquisa de campo, de caráter etnográfico, fundamentada na Investigação-Ação Participativa**, produzindo uma análise enquadrada, mas não limitada ao “[...] que é denominado perspectiva ou pensamento descolonial [...]”, com a finalidade de abordar a pedagogia descolonial nos processos de Educação Popular, que permanecem no percurso da proposta de Paulo Freire. A análise recai sobre a experiência do cursinho popular localizado em Taboão da Serra, realizado por uma organização de caráter nacional, a Rede Emancipa, articulada com organizações de base atuando na formação de lideranças e com debates sobre as opressões e seus sistemas de padrão de poder global.

A inovação científica no campo das metodologias participativas, com ênfase nas pesquisas qualitativas, expressa as tentativas de rompimento com a objetividade e a neutralidade da ciência eurocêntrica e com a superação da distinção sujeito-objeto do conhecimento do paradigma de ciência. Como disse Fals Borda (1981), a ciência não pode ser resultado de uma ficção e de uma imaginação “suprema”, que, suspensa no ar, determina as condições de vida e de morte do humano e da natureza.

A visibilidade dos processos de insurgência do poder popular, no campo das ciências sociais e das humanidades, inauguram outras metodologias, desde o pensamento popular, em busca de métodos próprios, pois “[...] a interpretação de nossa realidade com esquemas alheios só contribui para fazer-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (MÁRQUEZ, 2014, p. 2).

Nesse aspecto, a interface entre a Educação Popular e o pensamento decolonial cria possibilidades metodológicas como estratégias de contraposição à ciência hegemônica, pois “[...] os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.” (FREIRE, 1981, p. 3). Por isso, é tão importante pensar metodologias cujas curiosidades epistemológicas do sujeito pensante seja seu processo libertador do projeto de modernidade.

Na **base teórica de referência** do T1, estão autores como Freire, Borda, Escobar, Moretti e Adams, Carrillo, Apple, Said, Mignolo. Em T2 e T3, não há afirmação explícita sobre quais são os principais autores. Porém, pela recorrência das citações, em T2, identificamos autores como Dussel, Ludwig, Wolkmer, Castro, Quijano, Freire, Souza Júnior, Flores, Ribeiro, Santos. Já em T3, Quijano, Dussel, Castro-Gomez, Wallerstein, Walsh, Freire, Cabral, Pericás, Hooks.

Observamos que Freire e os autores do campo denominado Modernidade e Colonialidade atravessam as discussões nos três trabalhos, evidenciando sintonia teórica, muito embora, em razão do campo em que os trabalhos mais diretamente se situam, seja aberto espaço para diálogos com determinadas autores não diretamente relacionados à Educação Popular ou ao pensamento decolonial/descolonial, a exemplo dos que se situam no campo do direito, isto também acontece em relação à postura epistemológica mais explicitamente adotada.

Quijano (2007) explica a diferença entre colonialismo e colonialidade, cujo raciocínio é tomado por Walsh para situar Paulo Freire e outros autores, como Fals Borda e Frantz Fanon, destacando que o colonialismo é mais antigo, porém a colonialidade é mais duradoura e foi forjada no interior do colonialismo. Há o reconhecimento da parte dos autores, que discutem a colonialidade, de que Freire compõe importantes teoria e práxis contra o legado colonial para pavimentar o caminho do pensamento decolonial.

Nas considerações finais, T1 afirma que os seus resultados convergiram para a confirmação de que

[...] as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustenta-se este argumento com base em suas trajetórias praxiologias como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes (MOTA NETO, 2015, p. 9).

No T2, a autora destaca que a insurgência do poder popular, político e normativo é necessária ao projeto de libertação, a partir de e pelo povo, e que

[...] os pressupostos da educação popular auxiliam a construir tal projeto, concebido como método de conscientização do povo como sujeito da história, capaz de transformar a realidade quando organizados e convergentes desde sua pluralidade em torno de uma unidade política tática e contingencial, que os possibilite lutar pela utopia de uma realidade distinta (HUZIOKA, 2011, p. 13).

A organização das classes populares pela educação e o direito de acesso ao ensino superior é a marca central do pensamento decolonial no contexto da Educação Popular. Assim, o T3 afirma:

Várias dessas demandas levantadas teriam uma origem nas opressões derivadas do capitalismo, racialização e patriarcado como sistemas insígnias da modernidade, que é ao mesmo tempo colonialidade, para a opressão de setores sociais amplos e específicos. Uma pedagogia descolonial, então, procuraria articular as lutas contra esses sistemas opressores, apontando a fornecer ferramentas para pensar as lutas classistas, antirracistas, feministas, entre outras, como componentes de um projeto democrático ou revolucionário em geral. Isto, igualmente, teria um fundamento na educação popular e seu legado como fonte de luta (ROPAÍN, 2019, p. 98).

Como se pode observar, há convergências entre os trabalhos que são pautados em base teórica e metodológica que compartilha componentes da Educação Popular e do pensamento decolonial, partindo de diferentes contextos empíricos, em que realidades são problematizadas, a exemplo da exclusão educacional diante da qualidade educacional pretendida ou dos contextos políticos, econômicos e culturais em que se formam e desenvolvem as duas construções epistemológicas, demarcando pontos de encontro, seja em pensamento de autores que transitam entre o popular e decolonial, seja nas práticas tomadas como referências.

Nos três trabalhos, há também a problematização do poder, de modo mais direito evidenciado em T3, quando discute a necessidade da unidade política em contextos de pluralidades. Tais convergências evidenciam que há agenda de pesquisa, especialmente nas ciências sociais e humanas, na interface entre Educação Popular e Pensamento decolonial que merece aprofundamento.

4 O PENSAMENTO DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO POPULAR: agendas de pesquisas ao pensamento crítico latino-americano

A América Latina é um laboratório social do pensamento anticolonial na constituição de ciência contra-hegemônica à colonialidade do poder. Está na ontologia do ser latino-americano a produção de pensamento alternativo de ciência baseada em práticas, teorias, métodos, metodologias decoloniais nas sociedades do sul do mundo. Podemos dizer que a agenda para ciências sociais e humanas, desde o pensamento decolonial, é, e tem sido, o pensamento crítico latino-americano. Há emergência de racionalidade baseada em outra ciência, outra matriz do pensamento empenhada em democratizar o conhecimento referenciado em semânticas que foram silenciadas e inferiorizadas pela colonialidade do poder.

Assim, a convergência das agendas de pesquisas entre o pensamento decolonial e a Educação Popular configuram novas racionalidades científicas e acadêmicas no campo das ciências sociais e humanas como fundamentos ao pensamento crítico. O pensamento decolonial latino-americano abriu campo para novas abordagens nas pesquisas qualitativas, situadas em construções conceituais das lutas anticoloniais dos sujeitos subalternizados, e tem sido a principal contribuição para

a decolonialidade das ciências sociais e humanas. A formulação de pensamento popular baseado em outra racionalidade e causalidade, a partir da Educação Popular, assegura outras epistemologias fora do cânone científico eurocêntrico.

Nessa agenda decolonial, encontramos, tanto em Paulo Freire como em Orlando Fals Bordas, o questionamento radical ao paradigma dominante de ciência, ao proporem estatutos epistêmicos em torno da Sociologia Sentipensante (BORDA, 2009), diante da crise das ciências sociais, e a construção a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2000) como dimensões educativas de libertação do conhecimento instrutivo, promovido pelas classes dominantes nacionais e seus projetos globais de dominação. As metodologias participativas, como a abordagem da investigação-ação participativa (IAP), estão inseridas nas próprias construções educativas das classes populares, assegurando novos métodos de análise das questões sociais que atravessam o cotidiano das classes populares em seus processos de lutas emancipatórias e decoloniais.

Outra contribuição da agenda decolonial e da Educação Popular para ciências sociais e humanas passa pela decolonialidade das categorias sedimentadas no interior da colonialidade como estruturas de dominação e poder dos povos colonizados. As novas abordagens conceituais são originadas no contexto das lutas dos povos que historicamente foram inferiorizados e subalternizados, como os povos indígenas, em suas dinâmicas de luta contra o extrativismo ambiental imposto pela lógica de desenvolvimento do sistema capitalista sobre suas terras e seus territórios.

O aparato intelectual de categorias sociais, que vai se formulando no interior do pensamento decolonial, instala um questionamento radical ao racismo estrutural, que, desde os contextos educativos das lutas antirracistas dos negros, estão expressos na obra “Os condenados da terra”, na qual Fanon (1961) revela o pensamento crítico, ao questionar a colonização e seus arcabouços intelectuais que justificam todo tipo de desumanização do povo preto; assim como os debates sobre a desconstrução do patriarcado, acerca da qual a ciência não apenas inferiorizou os conhecimentos das mulheres colonizadas, mas tratou de deixá-las fora da ciência e da tecnológica, ao privilegiar a ciência de homens brancos e eurocentrados. Nesse itinerário de lutas e práticas sociais anticoloniais, vai se forjando a prática educativa libertadora que se impõe a partir das classes populares e suas organizações e dos movimentos sociais de libertação dos domínios autoritários e coloniais.

Desse modo, compreendemos que a Educação Popular é uma construção datada historicamente: se constitui em momento de fechamento político e de forte prevalência do analfabetismo, conforme já destacado anteriormente nas referências à atuação de Paulo Freire, no Brasil, e de Fals Borda, na Colômbia, a partir do final dos anos 1950. De acordo com Mota Neto e

Streck (2019, p. 209), os dois pensadores latino-americanos “[...] podem ser considerados precursores da teoria decolonial no campo da educação e da pesquisa social”. Mencionam que Paulo Freire “[...] se engajou na construção de propostas político-pedagógicas descolonizadoras”, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina e de África, bem como nos Estados Unidos e na Europa; afirmando “existir um Terceiro Mundo no interior do Primeiro.” (p. 215).

Do mesmo modo, também é situado o pensamento decolonial, inicialmente no contexto de surgimento do grupo Modernidade/Colonialidade, na segunda metade dos anos 1980. Conforme os mesmos autores, pode ser compreendido como parte da construção da pedagogia decolonial, carregando consigo o reconhecimento da “[...] existência de diferenças substanciais entre o que foi chamado de educação popular no século XIX e o que passou a ser educação popular no século XX [...]” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 212). Nelson Maldonado-Torres afirma que, diante da colonialidade, é necessário realizar o “giro decolonial”, que consiste em um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar das indicações de convergências já mencionadas, essas não são suficientes, mesmo que compreendamos que podem ir além das identificadas neste trabalho, limitado à análise de dados obtidos a partir da leitura de títulos de teses e dissertações. Não obstante, para a consolidação de agenda de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, em que se articulem as construções da Educação Popular e do pensamento decolonial, sem negligenciar os estatutos próprios de cada uma, cabe, também, compreendermos quais são as questões orientadoras do cumprimento dessa agenda? Quais são as principais convergências no campo da Educação Popular e do pensamento decolonial? Além disso, quais questões são percebidas pelos membros da comunidade de pesquisadores como merecedoras de atenção?

Junto a essas questões, é necessário ponderarmos sobre o lugar da agenda nos fluxos dos programas de pós-graduação, considerando suas linhas de investigação, seus quadros de pesquisadores, a política de financiamento, com suas instâncias de poder decisório, que, de modo geral, ainda é fortemente vinculada aos interesses da agenda colonialista, orientada por princípios e procedimentos investigativos distanciados da realidade dos setores populares, das perspectivas participativas, de projeto de justiça social, pois alinhado às pedagogias hegemônicas, colonizadoras, exploradoras, racistas e patriarcais. Requer agenda alinhada, do ponto de vista epistêmico e político, à superação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, os fundamentos epistemológicos da Educação Popular, no cerne do pensamento decolonial, considera como princípios de partida a realidade social das classes populares como campo

de tensionamento dos processos de opressão, exclusão e subalternização, e, como consequentes práticas educativas, implicam a construção de alternativas de libertação; a pedagogia participante – é fundamental a participação ativa dos sujeitos sociais na constituição da decolonialidade do saber como marca do poder insurgente, baseado no pensamento crítico como força na transformação da realidade social.

Portanto, não há libertação sem participação direta dos sujeitos subalternizados. A construção de projeto de sociedade de justiça social, que passa pelos direitos dos oprimidos em dizer sua palavra, de expressar sua semântica como movimento decolonial do projeto colonial que extrai a essência dos colonizados. Superar a colonialidade do poder passa pela decolonialidade intelectual sustentada em projeto de sociedade, desde o pensamento dos sujeitos colonizados, como um direito de ter vida própria a partir de outro projeto de ciência que não seja a ciência do colonizador. É esse o fundamento central da convergência entre o pensamento decolonial e a Educação Popular.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BORDA, Orlando Fals. La ciencia y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. *In*: La sociología em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociología. **Congreso Nacional de Sociología**, 3, Bogotá, 1981.
- BORDA, Orlando Fals. Antología de Fals Borda. *In*: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLASCO; **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá: Tercer Mundo, 1979. p. 11-57. (2. edición, 1983; 3. edición, 1986). Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf> . Acesso em: 15 out. 2023.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 169-186, set. 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HUZIOKA, Liliam Litsuko. **A insurgência do poder normativo popular**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.

MÁRQUEZ, Gabriel. A solidão da América Latina. **Revista do IMEAUNILA**, v. 2, n. 1, p. 12-14, 2014. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>. Acesso em: 23.out. 2023.

MEJÍA, Marco Raúl J. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *In: Education Policy Analysis Archives*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, p. 1-31, 2014.

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

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino- Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. *In: BONILLO, Heraclio (comp.). Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.*

ROPAÍN, Julián David Cuaspa. **A experiência do Cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa**: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para a pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**. n. 24, p. 35-52, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de

Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

Notas

¹ “[...] desmantelar, desfazer ou reverte o colonial [...] ,e que “[...] este jogo linguístico tenta mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e incidir.”

² “Nesse sentido, ao longo de trinta anos, houve a construção de um pensamento próprio que procura diferenciar-se das formas eurocêntricas e das visões de uma leitura da América de fora, que não se lê internamente, gerando linhas de ações que constituem com a educação popular os germes de um pensamento próprio que organiza e dá sentido a essas realidades.”