

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR: ELEMENTOS DE (DES)COLONIALIDADE NA EXPERIÊNCIA DO CFES/SUL

PAULO FREIRE AND POPULAR EDUCATION: ELEMENTS OF (DE)COLONIALITY IN THE EXPERIENCE OF CFES/SOUTH

Telmo Adams*
Luciane Rocha Ferreira Pielke**

RESUMO: O artigo, em caráter de ensaio, tem como objetivo teorizar sobre aspectos teórico-metodológicos da Educação Popular e suas implicações em diferentes contextos escolares e não escolares, bem como buscar convergências com o pensamento pedagógico (des)colonial enfatizando a contribuição freireana. Como exemplificação estabelece-se uma relação com a Economia Solidária, especificamente, a experiência educativa desenvolvida com o Centro de Formação e Apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária – Região Sul do Brasil – CFES/Sul. Como resultados, conclui-se que a Educação Popular tem sua potencialidade na alternatividade que necessita ser constantemente (re)construída em seus sentidos frente a cada contexto, com constante redefinição de seu projeto de transformação. Os processos pedagógicos desenvolvidos no programa de Formação do CFES focaram no exercício de processos participativos autogestionários. As relações de poder que se estabeleceram foram identificadas por meio de tipologias que mostraram convergências e tensionamentos entre Educação Popular e (des)colonialidade. O estudo tem mostrado que uma pedagogia descolonial se coloca, ainda, como um dos desafios a ser incorporado nos espaços de Educação Popular, neste caso, da Economia Solidária.

Palavras-chave: Educação Popular; (Des)colonialidade; Pesquisa e educação; Economia solidária.

ABSTRACT: The article, as an essay, aims to theorize about theoretical and methodological aspects of Popular Education and its implications in different school and non-school contexts, as well as to seek convergences with (de)colonial pedagogical thinking emphasizing Freire's contribution. As an example, a relationship with the Solidarity Economy is established, specifically, with the educational experience developed with the Education and Support Center for Technical Assistance in Solidarity Economy - Southern Brazil -

* Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Contato: telmoa@unisinos.br

** Educadora popular, pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Contato: lucianekatu@gmail.com

CFES/South. As a result, it is concluded that Popular Education has its potential in alternativity that needs to be constantly (re)constructed in its senses in relation to each context, with a constant redefinition of its transformation project. The pedagogical processes developed in the CFES education program focused on the exercise of self-managed participatory processes. The power relations that were established were identified through typologies that showed convergences and tensions between Popular Education and (de)coloniality. The study has shown that a decolonial pedagogy is still one of the challenges to be incorporated in the spaces of Popular Education, in this case, of Solidarity Economy.

Keywords: Popular Education; (De)coloniality; Research and education; Solidarity Economy.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio propomo-nos a contextualizar a Educação Popular (EP) na relação com os sentidos de uma Pedagogia libertadora, na perspectiva de Freire em diálogo com o conceito de (des)colonialidade, com suas implicações teórico-metodológicas em diferentes contextos, escolares ou não escolares. Para introduzir o capítulo partimos de uma contextualização histórica apontando aspectos que julgamos relevantes para a melhor compreensão do que nos propusemos trazer nesse texto.

Na primeira parte do texto, abordaremos os sentidos do popular ao contextualizar a EP na história latino-americana, com destaque para o trabalho realizado no Brasil em diálogo com o Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectivas Educativas na América Latina – APPEAL.¹ A partir da recuperação dos princípios da EP, este Programa estabelece relações com o enfrentamento ao pensamento euro/nortecêntrico e colonialidade que tendem a reproduzir-se atualmente.

Na segunda e terceira partes, são destacados os sentidos de colonialidade e descolonialidade como dois conceitos imbricados e dialeticamente tensionados, com as inferências de sentidos desenvolvidos por Paulo Freire, mesmo que este não tenha utilizado o termo criado por Aníbal

¹ O Programa de Investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) fue iniciado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, en 1981. Site: <http://appeal.com.ar/institucional/>.

Quijano. Como referência, para analisar as possibilidades de convergências para potenciais diálogos entre EP e (des)colonialidade, trazemos aspectos da pesquisa realizada com o Centro de Formação e Apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária na região sul do país (CFES/Sul).

Primeiramente esclarecemos nossa opção pelo termo (des)colonialidade que julgamos mais conveniente na língua portuguesa e espanhola (STRECK e ADAMS, 2014), ao invés de decolonialidade. Seguimos a grafia de Aníbal Quijano (QUIJANO, 2014) criador originário do termo no final da década de 1980,² de modo especial para expressar o tensionamento dialético entre a colonialidade e a luta pela sua superação. A colonialidade nunca existiu em estado puro, pois a resistência e a insurgência sempre estiveram presentes em nossa América; como também não existe um processo descolonial linear, senão uma dinâmica sempre cheia de contradições entre a colonialidade e a descolonialidade: por isso, (des)colonialidade. Contudo, nossa compreensão não diverge do grupo de Catherine Walsh, Walter D. Mignolo e demais participantes do Programa de Investigação da Modernidade/colonialidade Latino-americano, que utiliza o termo decolonialidade (WALSH, 2013; 2017; MIGNOLO, 2010).

As metodologias de educação-pesquisa e suas relações, a dinâmica educativa da escolha de conteúdos, o seu planejamento e avaliação, a matriz curricular e suas intencionalidades exigem de nós o constante diálogo com os desafios de nosso tempo. Freire sempre defendeu uma Ciência da Educação “que levasse as pessoas a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.” (FREIRE, 1981, p. 93).

Entendemos que a Pedagogia como Ciência da Educação, sobretudo no contexto brasileiro, carrega uma carga de colonialidade eurocêntrica e estadunidense engendrada desde o período da colonização. As influências norte-americanas na educação brasileira deram-se, sobretudo, a partir de meados do Século XIX e no decorrer do Século XX, destacando-se a teoria de John Dewey (1859-1952). Em sua base, no entanto, a educação no Brasil, durante pelo menos dois séculos, foi edificada pelos Jesuítas (FREIRE, 1994)

² De acordo com Mignolo (2010), Quijano traz o conceito de colonialidade do poder em 1989, vinculando-o às esferas política, econômica e do conhecimento.

com um projeto pedagógico unificado pela *Ratio Studiorum*, de modo geral, coadjuvante da colonização. Os jesuítas “não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo a *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima” (SANGENIS, 2004, p. 93).

A Pedagogia Moderna tinha, na *Didactica Magna* de Comenius, um manual prescritivo de uma prática pedagógica que veio se conformando no decorrer da história, mesclado com outras teorias, em sua maioria liberais e idealistas. Do pensamento liberal destacam-se Locke (1632-1704), Herbart (1786-1841), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Durkheim (1858-1917), Piaget (1896-1980) e tantos outros. De outra base epistemológica conhecemos as teorias de base socialista como a de Saint Simon (1760-1825), Fourier (1768-1830), entre os utópicos; e Marx (1818-1883) & Engels (1820-1885), Gramsci (1891-1937) e Vygotsky (1986-1934) de raiz materialista-dialética. Com muitas variações e entrelaçamentos, tais correntes de pensamento continuam presentes hoje nas bases teórico-epistemológicas e metodológicas. A pedagogia e a educação de modo geral estão encharcadas com essas heranças, havendo determinações diretas distintas decorrentes de uma intencionalidade comum: formar os indivíduos para a convivência social, conformá-los para a vida em sociedade, - de acordo com as visões ou interesses dos poderes estabelecidos -, ou contribuir para o processo de sua autonomia e emancipação.

A visão idealista/liberal foi fortemente influenciada pelo positivismo que tem suas raízes em Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Hobbes (1588-1679) e Hume (1711-1776), cujas bases iniciaram, pois, já no século XVI (MEDEIROS, 2010), conformadas por Comte, maior expressão do positivismo. “O caráter fundamental da filosofia positivista, para o seu criador Augusto Comte, é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais [...] (MEDEIROS, 2010, p. 10). Para o pensamento positivista a realidade é constituída por partes isoladas tal como podem ser observados os fenômenos pelo observador, com unidade metodológica na investigação de fatos, sejam naturais ou sociais, não interessando as causas dos fenômenos e nem as

consequências dos seus resultados. O ponto de partida sempre seria a reforma intelectual e moral dos indivíduos para chegar à reforma da sociedade com extrema confiança nos benefícios da industrialização e otimismo na ‘ordem e progresso’, caminho aberto para a expansão capitalista no Brasil.

O pensamento materialista e dialético, - já presente originariamente em Demócrito (460-370a.C), Epicuro (341-270a.C), Heráclito (500-450a.C), e, mais recentemente, com os aportes de Hegel (1770-1831) e Feuerbach (1804-1872) -, consolidou-se como materialismo histórico dialético com Marx (1818-1883) & Engels (1820-1895).

De certa maneira é possível afirmar que a concepção idealista tende a crer que a educação, especialmente a escola, tudo pode; esta seria responsável por consolidar a “boa sociedade”. Já para a visão materialista histórica e dialética a escola constitui-se uma instituição contraditória, que por um lado, tende a reproduzir os valores e modos de vida da classe dominante da sociedade; porém, de outra parte, pode ser mediação para a transformação das relações de exploração substituindo-as por relações de solidariedade e justiça social. Vale enfatizar que nessa compreensão, a realidade material tem primazia sobre a ideia, exercendo determinações sobre o modo de pensar e modo de ser. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 1998, p. 20). Com suas variações, essa corrente de pensamento é identificada com o campo das teorias críticas que, ao longo do tempo, foram se recriando e ressignificando em todos os continentes.

A partir de meados do século XX, a EP no Brasil e na América Latina, congrega heranças do pensamento crítico, tendo como um de seus referentes Paulo Freire. Sua pedagogia sustenta-se em uma articulação de elementos do existencialismo cristão, destacando-se Kierkegaard (1813-1855), do personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950) (KLENK, 2014), bem como da fenomenologia, especialmente de Merleau-Ponty (1908-1961) (GLASS, 2013), além da influência da dialética materialista.

Em um sentido mais amplo, Puiggrós (2016) destaca que a educação se constitui em um processo não determinado pela esfera econômica ou política,

mas que também não pode existir de modo autônomo como se fosse impermeável às influências do mundo social. A compreensão de educação libertadora de Freire, por exemplo, tem sua marca no tensionamento permanente da educação para a autonomia frente à reprodução social como tendência, no contexto de dominação capitalista na sociedade contemporânea.

Partimos do pressuposto as teorias pedagógicas hoje presentes em nosso país e América Latina tem origem em teóricos de Europa e Estados Unidos, muitas delas transferidas para o campo da educação com insuficiente diálogo e contextualização com a nossa realidade sócio-histórica. Tal fato, ou seja, a utilização acrítica de teorias constituiu-se em um modo real de reproduzir a colonialidade, uma vez que os modelos de ensino, métodos e metodologias negaram as especificidades locais ao não traçarem ou estabelecerem vínculos e estratégias dialógicas que possibilitassem sua recriação de modo a contemplar a diversidade cultural e social aqui existente.

Com base no que designamos por epistemologia (des)colonial crítica, delimitamos nosso diálogo acerca da EP e das Pedagogias, a partir de algumas reflexões produzidas em nossas pesquisas. A forma subalterna de inserção na globalização capitalista internacional continua atribuindo aos sistemas educativos de nossos países um conjunto de estratégias e promoção de políticas de redução da pobreza pela ênfase na educação como solução individual sem, contudo, modificar a estrutura de ‘desenvolvimento desigual e combinado’ (RUMMERT et al., 2013).

Continuamos, neste sentido, absorvidos por interferências de ideias que reproduzem a colonialidade (FREIRE, 1976; 1978; 1994; MIGNOLO, 2010; STRECK e ADAMS, 2014) e que tendem a perpetuar as relações de dependência e dominação por grupos do poder econômico que subjugam a maioria, sob o aval da gestão / controle do Estado, que também é presa das políticas neoliberais e das lógicas do capital financeiro internacional.

Retomar as contribuições da EP a partir de Freire constitui-se uma tarefa mais que urgente frente à tendência de redução da Educação a um pragmatismo submisso às regras e demandas do mercado neoliberal, que pode

ser identificado hoje como expressão máxima da colonialidade do poder (QUIJANO, 2014).

Para alcançar esse objetivo, apresentaremos aspectos centrais da nossa compreensão sobre EP no contexto latino-americano. Refletiremos sobre a pedagogia (des)colonial, como mediação pedagógica, para construção do conhecimento, que contribua no processo de libertação do ser humano e na edificação da sociedade que queremos. Buscaremos, ainda, indicar contribuições da EP em interface com nossas pesquisas, contemplando elementos sobre a (des)colonialidade que agregam um potencial histórico-crítico ao campo pedagógico, no atual contexto.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA

A EP pode ser considerada uma pedagogia alternativa que na sua diversidade marca a experiência latino-americana. Articulamos a EP com o alternativo pela sua dinamicidade, em vista de que a alternatividade necessita ser constantemente (re)construída em seus sentidos, frente a cada contexto. Em decorrência, a redefinição de seu projeto de transformação deve ser constante.

En síntesis, ‘alternativa’ es una categoría que se vincula con el trabajo de construir la realidad como campo problemático, de modo que pueda ser abordada como objeto de conocimiento. [...] Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 28).

De acordo com Rodríguez (2013), a utilização da expressão “Educação Popular”, no século XIX, manteve relação com o pensamento ilustrado emancipatório de base filosófica positivista e significava a educação do povo. Ressalta a autora, ainda, que com Simón Rodríguez, no contexto do projeto bolivariano, a EP assumiu um cunho emancipatório distinto, com centralidade no bem-estar das maiorias. Tal perspectiva evidentemente foi derrotada pela frente liberal positivista que “articulou a educação de todos à lógica de um desenvolvimento econômico dependente” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 29).

A EP que mais tarde referenciamos a Freire assume, como ponto de partida, a compreensão de que a opressão, a desigualdade e a pobreza não acontecem por acaso, mas estão intimamente ligadas às raízes históricas coloniais. As desigualdades e opressões decorrem, em boa medida, da reprodução das relações opressoras historicamente construídas desde a conquista de nosso continente pelos portugueses e espanhóis. Essa situação herdada de um longo colonialismo, cuja colonialidade se arrasta até nossos dias, é agravada pelo domínio de elites econômicas e políticas desfavoráveis à maioria da população. A EP parte dessa consciência histórica e crítica de reconhecimento da reprodução das dominações de uma classe sobre a maioria da população. Destarte, sacrificando a vida dos povos originários que aqui vivem já há milhares de anos antes de Cristo, bem como, a dos afro-americanos escravizados durante quatro séculos e até hoje discriminados. Anita Freire destaca que

Uma organização social como a nossa, colonial mesmo após a Autonomia Política (1822) e ainda hoje guardando traços marcantes de uma sociedade colonial, que, portanto, vem se fazendo, historicamente, com valores, comportamentos, normas, hierarquias e preconceitos pautados pela discriminação, pelo autoritarismo e pelo elitismo, haverá que se fundar nas proibições e nas interdições. (FREIRE, 1994, p. 232, Nota 39)

Enquanto a educação opressora reproduz a desigualdade, a EP pretende contribuir para libertar as pessoas, grupos e sociedades das mais variadas opressões, educando para a autonomia, liberdade e solidariedade. Propõe participar do processo de libertação por meio de uma prática educativa libertadora, com as pessoas oprimidas e empobrecidas da sociedade, em vista de uma transformação que contemple a todas e todos. Insistia Freire (1978) que é tarefa dos oprimidos libertar-se e libertar também aos opressores.

Um dos pressupostos da EP implica assumir o processo pedagógico com as pessoas oprimidas que sobrevivem à margem e não estão contemplados no projeto hegemônico da sociedade. Nas condições atuais, nos grupos oprimidos incluímos as mulheres, os LGBTTTQI+, os grupos étnico-raciais como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, os subempregados e

desempregados e a população em situação de rua. Esses são os reais e potenciais protagonistas do seu caminho educativo, de conscientização mediada pela ação-reflexão-ação, também designada por Freire de *práxis*. Assim, o ponto de partida da EP é a realidade das pessoas, ou seja, os saberes que elas já possuem, os problemas que enfrentam, os anseios e esperanças que carregam, as perguntas que fazem para compreender a realidade e a sua organização solidária na luta por direitos.

A (auto)organização das pessoas oprimidas mediatiza os aprendizados e estes levam a um novo agir, ao fortalecer a autonomia, a libertação individual e social como um processo em construção e, assim, contribui para a transformação em todos os âmbitos da vida. Além do mais, a dinâmica da EP leva a compreender os problemas locais como sendo interdependentes das realidades mais amplas e desencadeia um pensar relacional, onde todas as dimensões da vida estão interrelacionadas: a econômica, a política, a social, a educacional, a cultural, a ética, a espiritual. Inclui, ainda, a transformação das estruturas e das subjetividades das pessoas, envolvendo o modo de pensar, de crer, de relacionar-se e de agir em união com as demais.

Embora a opressão econômica não seja única, ela exerce fortes determinações sobre os demais âmbitos da vida. A classe dominante é formada por uma minoria que vive, direta ou indiretamente, à custa da maioria oprimida. Frente a isso, a EP entende que, ao educar, também é necessário organizar-se por meio do diálogo, da participação e engajamento na construção coletiva do conhecimento. Além disso, deve ser articulada com a mobilização para as lutas solidárias, sejam elas de ordem econômica, cultural, política ou relacionadas com a superação das desigualdades de gênero e raça.

Em outros termos, o processo educativo popular é entendido como uma interação dialética das pessoas que compreendem e agem para transformar as realidades objetivas, onde as estruturas materiais que foram criadas pelos humanos podem por eles ser transformadas. Compreender e realizar isso exige a união das pessoas que se reconhecem a partir do compartilhamento de necessidades e interesses comuns. Nesse processo, traçam caminhos para enfrentar diversas situações, mesmo que isso signifique entrar em choque com

as elites dominantes, as quais se apropriam da coisa pública e só pensam em acumular riquezas, sendo assim, pouco se importam com a maioria que fica com as migalhas.

Com base neste contexto conflitivo e repleto de contradições, entendemos que a finalidade transformadora ou alternativa da educação é contribuir para que as pessoas tenham condições de construir a sua existência, na relação com o mundo e com os demais seres. Essa existência articula o componente ontológico (ser e estar no mundo) e o epistemológico, que envolve o exercício cognitivo do saber, do conhecimento válido ou dos saberes socialmente produtivos (PUIGGRÓS e GAGLIANO, 2004), que alicerça nosso modo de agir e compreender o mundo; conhecimento este que se relaciona com uma concepção de humanidade, de sociedade e de educação.

Vale destacar que os princípios, a concepção ético-política e metodológica da EP carregam um potencial pedagógico que pode ser trabalhado tanto fora, quanto dentro da escola. Apesar disso, o fortalecimento da EP se deu no período das ditaduras militares na América Latina, portanto, a maioria destas experiências iniciou e se desenvolveu fora da escola. Segundo Andreola (2013), ao refletir sobre as *Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão*, este movimento surge com força “Na segunda metade do século XX, (quando) assistiu-se, na maioria das sociedades latino-americanas, a uma mobilização das classes populares, que tentaram emergir da “cultura do silêncio” [...]” (ANDREOLA, 2013, p. 129). Nesta perspectiva, as bases antropológicas deste processo nascem da busca incessante de pessoas que foram relegadas a não existência, mas lutam contra a coisificação porque sua vocação é ser consciência crítica e criadora do mundo.

Com a redemocratização no Brasil, manteve-se a ideia de que educação não se reduzia à escola e houve uma aproximação e inserção gradativa dos princípios da EP nesta. Inclusive, Paulo Freire aceitou ser Secretário de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, para concretizar o que acreditava: a EP libertadora também poderia acontecer no sistema escolar.

Para além dos muros da escola, também houve a (re)criação de experiências em diferentes lugares e envolvendo variadas temáticas, sempre

com a íntima relação entre existência social e práxis de cada grupo, comunidade ou movimento, em permanente interação mediadora entre a atividade humana de (re)produção da vida, num processo de ação-reflexão-ação.

Com essa noção de existência como modo crítico, relacional e histórico de estar no mundo, o existir se constitui um conceito dinâmico, que implica relação dialógica com as pessoas entre si e com o mundo, incluindo os desafios que a realidade histórica apresenta. O diálogo, nessa perspectiva, é assumido como dimensão epistemológica, ontológica e metodológica, uma trilogia que é o selo do ato de conhecer, mediatizado pela realidade objetiva do mundo em que vivemos (FREIRE, 1981). Daí decorre o engajamento - com corpo, coração e mente - a partir das nossas experiências comprometidas com a luta pela vida, contra a massificação e as dominações.

Desde as experiências de EP na América Latina, estes pressupostos nos apresentam elementos para repensar nossas práticas de ensino, de aprendizagem e de pesquisa, como projeto político-pedagógico sem receituários, mas com intencionalidade e engajamento em favor de uma sociedade em que caibam todas e todos.

Como já mencionamos, a compreensão de EP tem sido e contínua sendo diversa, não havendo um significado universal. Seus sentidos são ressignificados em cada tempo e contexto histórico, primando por uma educação dialógica e radicalmente democrática. Entre as diferentes maneiras de praticar e compreender a EP é possível identificar alguns elementos ou princípios básicos, comuns: a) uma leitura crítica da ordem social vigente; b) um questionamento do papel integrador do modelo euro/nortecêntrico promovido pela educação formal; c) uma intencionalidade política emancipadora frente à ordem social imperante; d) um propósito de contribuir no fortalecimento dos setores dominados de nossos países, como sujeitos históricos capazes de protagonizar contribuições para a transformação social; e) uma aposta de que é possível contribuir no processo de emancipação ao atuar sobre as subjetividades populares; f) e um acreditar de que é possível contribuir para gerar e utilizar metodologias educativas dialógicas, participativas

e ativas, intimamente relacionadas a processos participativos de investigação (CARRILLO, 2008).

Rodríguez (2013, p. 32) sintetiza o que seria hoje uma EP alternativa:

- Es para todos por igual, no para los sectores considerados vulnerables;
- Organiza un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico. Lugares educador-educando intercambiables;
- La selección del contenido programático se lleva a cabo considerando los saberes de las culturas subordinadas;
- Lo común se piensa como un horizonte de direccionalidad que requiere ser construido como una novedad surgida del aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal;
- Se promueve la construcción de múltiples espacios de transmisión y también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.

E poderíamos acrescentar que a pedagogia popular tem como condição, de ser ou não ser, os sentidos de sua alternatividade. Por isso, necessita da constante (re)criação, desde a realidade dos sujeitos envolvidos relacionada ao contexto amplo na busca permanente de superar a colonialidade euro/nortecêntrica. Tal processo se caracteriza como um movimento coletivo complexo pelas suas dinâmicas dialógicas por vezes amorosas, outras vezes conflitivas que se equilibram entre dissensos e complementaridades, desafiando a criatividade mediadora de educadoras e educadores.

EDUCAÇÃO POPULAR E A UTOPIA DO *BUEN VIVIR*

A EP, nesta perspectiva, constitui-se, de modo dialético, em uma *praxis* de base participativa, que se estabelece na relação entre realidades do contexto e necessidades existenciais de grupos humanos, em meio ao movimento contraditório de (re)criação da história. Este movimento dinâmico demanda por metodologias, um movimento político motivado por um desejo de mudança das realidades de opressão. Nas últimas décadas, estas utopias têm sido expressas de várias maneiras, entre elas a de transformação social da velha sociedade em nova sociedade. Mais recentemente, ampliaram-se os

diálogos com outras experiências de educação comunitária, especialmente as de povos originários indígenas e afro-americanos que contribuem com outras compreensões como a do *Buen Vivir* (ACOSTA, 2014; GUDYNAS, 2014). A origem ancestral dos povos originários da região andina pode ser identificada, hoje, com uma racionalidade libertadora, em contraposição à racionalidade moderna eurocêntrica. Para Marañón Pimentel (2014, p. 40),

el Buen Vivir es una alternativa orientada a tratar de rehacer la vida socioambiental a partir de la solidaridad humana y con la naturaleza, no solo en la actividad económica y productiva, sino en todas las dimensiones de la existencia social: el trabajo, el sexo, la autoridad colectiva, la subjetividad y la naturaleza. En esta medida, el Buen Vivir es una ruptura con el eurocentrismo en la producción de conocimiento, de memoria histórica y de imaginario y fundamento de las relaciones sociales.

Os sentidos do “Buen Vivir” ensejamos uma vinculação inseparável do ser humano com a natureza, uma relação de reciprocidade, de complementaridade e vida em comunidade. Implica a distribuição justa das riquezas, o respeito à diversidade, à natureza, à ética, à convivência solidária com todos os seres. Insere-se na concepção e vivência espiritual com a Mãe-Terra, *Pachamama*, *Abya-Yala*, entre outros nomes, em cuja relação, a dimensão material e imaterial (espiritual) não se separam. Para Marañón Pimentel (2014, p. 44), “El *Buen Vivir* implica desde la *razón liberadora y solidaria* una resignificación de la vida social, del modo de producir, consumir, gobernar, sentir, pensar, conocer”. Trata-se de retomar heranças históricas que contemplam a integralidade da vida, reconstruindo dimensões pedagógicas libertadoras a partir do que foi historicamente sufocado, silenciado, sabotado por meio dos distintos dispositivos da colonialidade. A utopia da transformação social ou da libertação dialoga com o *Buen Vivir*, valorizando os modos originários e ancestrais de conceber a relação com a natureza que propõem orientar a economia e o trabalho para uma desmercantilização.

É importante assinalar que, como todos os conceitos, também o *Buen Vivir* está sujeito a disputas, a apropriações, a manipulações por parte forças políticas e sociais, podendo facilmente ser desvirtuado ou cooptado nos seus sentidos originários. Por isso, é fundamental afirmar que o *Buen Vivir*, assim

como a alternatividade da EP, se relaciona com uma perspectiva anticapitalista, descolonizadora.

Por fim, vale lembrar que, como toda experiência histórica, também a EP se apresenta inacabada, deixando abertas ‘janelas’ para sua recriação na relação com os aspectos transitórios de uma realidade social e política em constante mudança. Pode-se afirmar que é na sua inconclusão e abertura para a recriação que pousa o caráter democrático das epistemologias e pedagogias (des)coloniais (WALSH, 2013; 2017), carregadas de uma intencionalidade explícita para promover uma educação crítica e criadora, com base em um comprometimento ético-político libertador.

Ana Maria A. Freire (2015, p. 292), em *A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire*, apresenta outros elementos epistemológicos caros à EP:

Paulo compreendeu o seu corpo como uma entidade capaz de amar, de sentir, de pensar, de dizer e de fazer as coisas – à imagem do ‘tudo está no meu corpo’, ‘tudo acontece no meu corpo’ de Merleau-Ponty –, relacionando-se humilde e amorosamente com os outros seres, humanos ou não, voltado para um projeto de um mundo melhor, porque mais justo, procurando unificar tudo num gesto único de constituir-se enquanto ser gente. Esta é a natureza de sua gentidade [...].

Esta “gentidade”, desde a ótica dos oprimidos em nossas sociedades desiguais e cheia de opressões, constitui-se na base ontológica e epistemológica de onde germina a EP. Ela é o ponto de partida e de chegada de uma práxis comprometida com pessoas que possuem endereço, cor, classe, gênero, orientação sexual e posição ético-política. Esse posicionamento reflete o conceito de mundo e de humanidade em que se assenta a postura teórica e metodológica. Desse modo, a intencionalidade; o diálogo encarnado; a noção de totalidade, que é sempre relação parte-todo; a relação dialética entre gente-gente, gente-mundo (e vice e versa); o enlace entre texto e contexto são elementos básicos de uma EP engajada com a transformação.

Nesse sentido,

Entendemos que a Educação Popular representa uma expressividade latina que luta para qualificar processos e pessoas desde os saberes

cotidianos; da experiência singular e coletiva do enfrentamento ao desemprego, da mercantilização das pobreza, da fome, da vida e da morte. Do modo como a percebemos, é um projeto paradigmático que visa a transcender estruturas culturais definidas por lógicas e sistemas desumanos. (FERREIRA, 2018, p. 117).

Aprendemos num cotidiano de trocas que a contribuição da EP transcende as fronteiras objetivas, que nós mesmos ajudamos a construir dentro das escolas. Seja frente à organização curricular, envolvendo os conteúdos, a avaliação, a relação educador/a-educando/a, seja reconhecendo a necessidade da coerência com a postura dialógica articulando setores e áreas do conhecimento. Assim podemos criar condições de discernimento com consciência crítica e ultrapassar limites preestabelecidos pela lógica utilitarista da sociedade de consumo do mercado capitalista. Afirmamos, pois que a EP coloca-se como alternativa à educação convencional que, na maioria dos casos, direciona-se para esta lógica produtivista que hoje tende a tratar “o conhecimento como uma mercadoria, a escola como *shopping*, os educadores como proletários” (IMEN, 2010).³ Nesse contexto, a relação econômica capitalista invadiu lugares que, histórica e culturalmente, viviam com base na troca de saberes, na partilha e na entre ajuda. Com uma linguagem impositiva, esta educação propaga o lucro e a otimização de uma lógica instrumental com o objetivo de preparar indivíduos para melhor competir entre si e servir ao mercado. Essa cultura produtivista, elitizada e burocrata, só aumenta a distância entre as pessoas, em nome de uma eficiência e competências individualistas a serviço da lógica de desumanidade instituída pelas elites econômicas e políticas de nossos países.

Diante dessa realidade, acreditamos que a interlocução entre abordagens (des)coloniais pode abrir ‘janelas’ para a construção de alternativas/mediações educativas/pedagógicas que desmontam falácias eurocêntricas clássicas. Entre elas a da suposta existência da hierarquia entre saberes científicos e populares; a cisão entre razão-emoção; a díade entre teoria-prática; a supremacia branca sobre todas as demais raças. Estas

³ Pronunciamento de Pablo Imen, em novembro de 1999, durante a cerimônia de homenagem a Paulo Freire, antes de sua aula magna na Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén– Argentina).

interfaces revelam, sobretudo, que os saberes do cotidiano, do cuidado com a vida e as plantas, da auto-organização das mulheres e outros grupos, do trabalho comunitário solidário, entre outros, são temas essenciais para uma educação libertadora que vise à melhoria da vida das pessoas que vivem na periferia de um mundo que explora tudo e todos.

EDUCAÇÃO (DES)COLONIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Em sintonia com a compreensão de Educação radicalmente comprometida com a existência e a luta pela liberdade concreta dos oprimidos, na introdução ao livro Educação como Prática da Liberdade, Weffort salienta a importância de associar a consciência crítica com a luta pela conquista da liberdade, enfatizando que

a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. [...] a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se (WEFFORT, 1976, p. 8-9).

Nesta perspectiva, a pedagogia da liberdade que dá base para a EP, que em sua origem foi inspirada em teorias euro/nortecêntricas, enseja o juízo crítico das estruturas sociais de dominação e violência e abre para a possibilidade da permanente reconstrução (des)colonial, onde os sujeitos podem escolher seu próprio caminho (FREIRE, 2001).

Freire, sem utilizar o termo colonialidade, indica de modo articulado seus sentidos relacionados ao âmbito externo – entre sociedades – e âmbito interno, onde as elites reproduzem até hoje a visão, as estruturas e os modos eurocêntricos de vida, com recriação das formas de dominação do colonizador. A colonialidade constitui-se na matriz do poder dominante que se engendrou durante o colonialismo e perdura até os nossos dias reproduzindo-se pelas mais variadas formas de dominação.

Para Quijano (2011, p. 1), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”. Este padrão de poder constituiu-se articulado intrinsecamente com o eurocentrismo por

meio da matriz cognitiva que, ao longo do tempo, foi naturalizando a ideologia do modelo de homem/mulher, com base na concepção de que “a população no mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2011, p. 3). Para o autor, a colonialidade exerce controle sobre cinco âmbitos da existência social e por meio deles se reproduz, de maneira entrelaçada, na existência social cotidiana e na escala societal. São eles:

O trabalho e seus produtos; a natureza e seus recursos de produção; o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; a autoridade e seus instrumentos de coerção para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2011, p. 4).

Estes eixos centrais, indicados pelo autor, apontam como a colonialidade euro/nortecêntrica atinge a totalidade da vida no plano social e individual em meio a relações de exploração, dominação e conflito. Recuperando outro aspecto teórico trabalhado por Aníbal Quijano (1992, p. 14), trazemos aqui uma chave de leitura quando este afirma que

Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del Mundo.

Com base nessa teorização, Marañón Pimentel (2014) enfatiza que a racionalidade/modernidade europeia produziu dois tipos de racionalidades distintas e opostas: **a razão formal-instrumental**, que privilegia os meios para alcançar determinado fim e se autodeclara como única verdadeira, tornou-se hegemônica e não deixa espaço para o surgimento de outras racionalidades; e **a razão histórico-emancipadora**, que se ocupa em escolher os melhores meios para alcançar os fins, discute a pertinência dos mesmos, “questiona os fins e o processo das ações e sua relação com os meios, os instrumentos e os recursos para atuar” (MARAÑÓN PIMENTEL, 2014, p. 37)⁴. A racionalidade

⁴ Tradução nossa.

histórica, lado emancipador da modernidade, inspirou os movimentos socialistas e as organizações cooperativas; e herdeiras dela também a EP e a EcoSol. A partir dessa vertente emancipadora, entendemos que há possibilidade de dialogar com a vertente indígena pré-hispânica – o *Buen Vivir* - sendo o ponto de encontro “a reciprocidade, a solidariedade social e o trabalho coletivo⁵” (MARAÑÓN PIMENTEL, 2014, p. 39). Como destaca Gudynas (2014, p. 153) que:

[...] la crítica occidental a la Modernidad necesita de los aportes no-Modernos de las tradiciones indígenas para potenciarse, pero recíprocamente, las miradas indígenas actuales no son inmunes a la Modernidad, ni pueden prescindir de los aportes críticos que se han gestado en ella.

Além da (des)colonialidade do poder, está implícita a substituição da competição pela complementaridade e a ressignificação da vida social, do modo de produzir, orientando-se para a desmercantilização da vida e do trabalho e, assim, superar as imposições do padrão de poder moderno/colonial.

De acordo com Freire para avançar na direção de uma sociedade libertada das opressões, como educadoras e educadores nosso desafio é compreender as condições em que os oprimidos se encontram. Não se pode esquecer que essas heranças são originárias da estrutura econômica forjada no decorrer do domínio colonial português, com trabalho escravo onde a expropriação de riquezas estendeu-se até o final do século XIX. Daí decorre toda a autodesvalia, o sentimento de inferioridade “que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações [...]” (FREIRE, 1976, p. 53). E se pode deduzir do seu raciocínio que o processo de (des)colonialidade começa a ocorrer quando “os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos de estudos sérios e profundos da realidade” (FREIRE, 1976, p. 53).

Diante dos desafios de nosso tempo, propomos que a consciência em relação às heranças coloniais torne-se o balizamento onde se ancora a dialética das relações entre opressores e oprimidos contraditoriamente

⁵ Tradução nossa.

presentes em ambas as classes. O caminho (des)colonial passa, como explica Freire, pelo diálogo amoroso, onde a linguagem se torna ação engajada pela força mobilizadora da consciência coletiva gerada pelos processos de educação.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da Esperança*, a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem [...] que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da Educação Popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania. (FREIRE, 1994, p. 41).

A educação, que pressupomos ter como objetivo a libertação das pessoas, exige uma revisão (des)colonial nos aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos intrínsecos ao fazer pedagógico na perspectiva da descolonialidade. Isso porque a colonialidade traz estas dimensões sempre presentes pelo fato de termos incorporado muito dessas heranças no processo histórico de dominação-emancipação (MORETTI e ADAMS, 2017). É importante termos presente que, muitas vezes, inclusive nossas resistências e alternativas estão “contaminadas” pela matriz colonial e as visões euro/nortecêntrica. Descolonializar o modo de pensar e o modo de ser constitui-se uma tarefa que envolve transformar a relação oprimidos (colonizados) x opressores (colonizadores), como afirma Frantz Fanón.

[...] não é apenas uma questão de descolonização do colonizado, mas também (e talvez, fundamentalmente) o colonizador que tem as rédeas do controle da economia e da autoridade. No final, é uma questão de libertar-se da matriz colonial de poder que sujeita o colonizador e o colonizado. Pois estes são os processos de descolonização - desviando-se, desconectando-se, desvinculando-se da matriz colonial de poder. (FANON, 1968, p. 22-23).

Essa transformação conta com a contribuição de uma educação libertadora, engajada com os oprimidos onde ação-reflexão-ação se complementam e se concretizam enquanto conteúdo vivo, tendo presente as influências das heranças coloniais que ainda hoje condicionam a vida das pessoas, grupos sociais e toda a sociedade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EP (DES)COLONIAL

Quais aspectos de uma EP descolonial já estão sendo praticados nos espaços de Economia Solidária e quais os principais desafios percebidos?

De acordo com nossas pesquisas, a EP tem se reinventado nos espaços de Economia Solidária (EcoSol) e buscou a (re)invenção de experiências educativas junto a mulheres e homens integrantes, por meio de processos pedagógicos que partiram da opção *suleadora*,⁶ pois:

Quando as pessoas se mobilizam intencionalmente e se encontram para organizar uma produção coletiva autogestionária, elas estão assumindo um compromisso com seu próprio futuro, compartilhando-o, sistematicamente, com outras pessoas. Essa cultura não está dada. Exige todo um processo educativo de aprender a ser, a estar e a fazer processos e relações em meios inexistentes até o momento, mas que estão em construção (FERREIRA; ADAMS, 2017, p. 98).

Entre vários exemplos, compartilhamos um aspecto do projeto de pesquisa “Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: Estudo das experiências do Centro de Formação e Apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária da região sul do Brasil – CFES/Sul” (2014-2017), no qual se destaca a Sistematização da Experiência realizada a muitas mãos. Neste projeto, experimentamos um intenso processo de aprendizagem coletiva, de autogestão e alternância entre práticas pedagógicas de estudo e atividades de pesquisa e ações educativas, entre uma atividade e outra, com envolvimento de todas/os em cada uma das etapas do programa de formação.

Neste sentido, apresentamos algumas dimensões encontradas no processo educativo do CFES/Sul. Ao socializar parte do que representou essa experiência de educação, evidenciamos que as possibilidades e limites caminham juntos, sobretudo, pela possibilidade de ampliação dos sentidos atribuídos ao conjunto de elementos que constituem o aprender-ensinar.

Nessa compreensão o (re)planejar, a escolha dos conteúdos e dos referenciais teórico-metodológicos até a avaliação são etapas atravessadas por

⁶ O termo “*sulear*”, cunhado por Márcio D’Olive Campos (1991), foi utilizado de modo explícito por Freire, de acordo com Ana Maria Araújo Freire em notas no livro *Pedagogia da Esperança* (1994), como contraponto ao “*nortear*” cujo significado pode ser identificado com a dependência do Sul (colonizado) em relação ao Norte (colonizador).

relações de poder-saber que carecem ser (re)significadas no cotidiano do aprender-ensinar. Nesta proposta pedagógica os dispositivos metodológicos deixam de ser instrumento do educador e da educadora para tornarem-se uma relação com múltiplas mediações a oportunizarem os aprendizados por meio do fazer pedagógico compartilhado, onde o diferente, o contraditório é mobilizador da problematização reflexiva. Por isso,

Dispensamos rótulos defasados que insistem em demarcar saberes melhores ou maiores, acreditamos em um processo de (re)invenção de mediações pedagógicas que permitam visualizar nas diferenças algo que as complementam, que as unam, que as fortaleçam [...]. (ADAMS; FERREIRA, 2016, p. 151).

Em uma das pesquisas, ao encontrar no cotidiano dos processos do CFES/Sul distintas relações de poder, fomos organizando os diferentes modos de manifestação em três tipologias inspiradas em Siedenberg (2006), as quais nos parecem válidas por mostrarem a presença de elementos de colonialidade e oportunizarem a percepção do tipo de relações praticadas também em outras organizações de EcoSol. São elas: manipulação/convencimento, consulta/referendo e autogestão/deliberação democrática (ADAMS et al, 2015).

Resumidamente, as relações de **manipulação/convencimento** se caracterizam pela relação unidirecional, apenas representativa no sentido formal. Destaca-se a

postura diretiva dos gestores da instituição promotora, quando esta busca obter o apoio aos conteúdos e modo de abordagem pré-definidos. Realiza uma intervenção argumentativa para convencer os participantes que não têm possibilidade de influenciar ou modificar a opção apresentada e que, por estar definida em convênio, deve ser posta em prática (ADAMS et al., 2015, p. 241-241).

As relações identificadas como **consulta/referendo**, como os próprios termos sugerem, contemplam o diálogo informativo onde as expectativas e interesses dos participantes são ouvidos e considerados, em alguma medida. “Auscultam-se as necessidades que os participantes manifestam para contemplá-las nos objetivos e método de trabalho, contudo, sem abrir mão do poder de decisão, que fica sob responsabilidade da instituição conveniada”

(ADAMS et al, 2015, p. 243). Trata-se aqui de uma cogestão onde podem ocorrer participações em comitês de caráter consultivo que exercem alguma influência na redefinição de conteúdos e na forma de trabalhá-los. Havia participantes que integravam o grupo de coordenação, mas que, em muitos casos, apenas referendavam e assumiam um papel executor no encaminhamento das atividades. Assim também com outros grupos de gestão das atividades educativas, a maioria das proposições eram referendadas pelo conjunto dos participantes.

A **autogestão/deliberação democrática**, mesmo com presença frágil na prática do CFES Regional Sul, aparece como um horizonte a ser alcançado até por coerência dos princípios da EcoSol que primam pela prática autogestionária, corresponsável e colaborativa. Prevê a participação ativa de todas e todos, cada qual com as suas possibilidades, de modo a contemplar a presença da diversidade dos participantes.

A tomada de decisões ocorre no coletivo por consenso ou, em certos casos, pelo voto argumentado. No decorrer dos cursos, as equipes autogestionárias tinham liberdade para planejar da forma como avaliassem mais conveniente, tendo em vista fortalecer a participação autogestionária. (ADAMS et al., 2015, p. 244).

Concluimos que essa metodologia participativa, na qual uma parte do grupo não tinha familiarização, criou um clima indutivo de envolvimento que possibilitou um aprendizado dialógico fundamental e muito valorizado nas avaliações dos participantes. Porém, evidentemente, foram processos permeados por contradições ou conflitos onde as relações, das tipologias anteriormente caracterizadas, se misturavam, realidade essa compreensível frente à reprodução cultural da colonialidade.

Em nossa análise, podemos afirmar que os dois primeiros modos de relações estão afinados com a racionalidade instrumental euro/nortecêntrica moderna e reproduzem elementos de colonialidade, um padrão de poder baseado em critérios tradicionais hierárquicos, de seletividade, de transmissão de informações onde alguém sabe e ensina enquanto os demais não sabem e são receptores.

Já na terceira caracterização das relações de poder foi possível identificar um horizonte de racionalidade histórica solidária que comunga com as proposições do *Buen Vivir* e, conseqüentemente, abre possibilidades para uma prática pedagógica (des)colonial e crítica. Em que pese as contradições, aprender a sugerir, propor conteúdos e caminhos metodológicos, avaliar individual e coletivamente, compartilhar saberes, ouvir e dizer sua palavra, posicionar-se e considerar-se parte da luta dos oprimidos pela libertação, entre outros aspectos, constituiu a experiência do CFES/Sul com muitos elementos alternativos à educação tradicional que apontam para uma educação popular descolonial.

Em síntese, é do lado emancipador e crítico da modernidade que emerge a autogestão/deliberação democrática, que se orienta por critérios como valorização da contribuição solidária e corresponsável de cada participante a partir dos seus saberes e da experiência acumulada; com um permanente compartilhar de informações e construção coletiva de conhecimento, onde todas e todos aprendem e ensinam. Assume a autogestão como modo de vida, como organização solidária, exercitando a democracia participativa em todos os âmbitos da vida.

Nesse sentido, as atividades do CFES/Sul e a concomitante pesquisa participativa realizada nesse processo, por meio da problematização e reflexão coletivas sobre a prática a partir das três tipologias referidas acima, possibilitaram encontrar pontos de convergência entre a EP e a (des)colonialidade. Contudo, verificamos que, apesar da indução ao processo participativo autogestionário, no decorrer das atividades educativas do CFES/Sul, ainda há um longo caminho a percorrer para avançar em direção a práticas pedagógicas descoloniais, superar a transferência de teorias eurocêntricas sem a devida (re)criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final destas reflexões, retomamos que o educativo tem a ver com a maneira de como aprendemos, o que aprendemos, para que aprendemos e o

que fazemos com o que aprendemos. Nossa educabilidade se fundamenta no fato de que nos reconhecemos como seres inacabados, pois é dessa consciência do inacabamento que nasce a curiosidade que é o ‘motor’ do conhecimento (FREIRE, 2010), que nos coloca em permanente processo de busca.

E, como indicamos, os processos educativos que esta condição suscita, levam-nos a compreender que o pedagógico e a práxis educativa não se reduzem ao âmbito da escola. Práticas escolares e não escolares necessitam ser cada vez mais complementares em uma visão de pedagogia crítica e libertadora que é também sempre política e ética (FREIRE, 2010). É o que em síntese a EP aportou à pedagogia latino-americana (des)colonial, comprometida com a superação da colonialidade.

Na EP, educadores/as e educandos/as aprendem a ler a realidade para escrever sua história. Para Freire (2010), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, processo este que se realiza com as mediações que ocorrem no mundo, em uma dinâmica da práxis de EP que se desenvolve em contextos de vida e de produção marcados por disputas de interesses e de poder entre opressores e oprimidos. A práxis é o espaço das mediações pedagógicas alternativas, inclusive nas relações sociais de interação ou conflito, potencializadas por meio da problematização e diálogo críticos (FERRARINI e ADAMS, 2015).

A partir dos princípios e metodologias da EP há a possibilidade de uma ruptura ontológica e epistemológica capaz de contribuir com a desmistificação de um ensino instrumental voltado para o mercado e a consequente coisificação das pessoas e demais seres da natureza. A relação estabelecida entende que “numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 86).

Ressignificar a EP a partir do viés (des)colonial implica denunciar a didatização das práticas pedagógicas e que por vezes confundem Educação Popular com um conjunto de atividades lúdicas não articuladas, não identificados com elementos fundantes da pedagogia libertadora. A base

fundacional de uma educação (des)colonial crítica ou alternativa implica o compromisso com um processo de luta pela libertação com este povo que “nasceu e cresceu sem experiências de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente. Sem fala autêntica” (FREIRE, 1976, Nota 28, p. 66).

Concluimos que uma importante contribuição da EP para a pedagogia como um todo, nos dias de hoje, é o seu potencial de resistência contra o fatalismo e o determinismo da história (FREIRE, 2010). A pedagogia continuará sendo uma área de conhecimento válida para as sociedades que não matam a utopia. A epistemologia (des)colonial emerge de uma fenda histórica aberta pelas diversas iniciativas pedagógicas populares que juntas produziram uma ruptura possível com uma perspectiva de mundo predatória e se torna um *ethos* capaz de ressignificar uma prática social, política e histórica. Além disso, colabora com a tarefa ontológica de se mover na dialética das contradições, pois “A história não acabou, segue viva e é feita de luta. As classes sociais tampouco se acabaram, estão aí manifestando-se nas ruas do mundo inteiro; a exploração não terminou, nem os seus efeitos são irreversíveis” (FREIRE, 2010, p. 59).

No espírito do permanente (re)inventar(se) a partir dos desafios do nosso tempo, seja na economia solidária, em outros espaços não escolares e escolares, talvez a novidade do diálogo com a (des)colonialidade seja a de constantemente (re)inventarmos pedagogias libertadoras, alternativas. Estas podem (re)começar pelo caminho de reencontrar as razões e (re)construir a esperança com grupos e comunidades da maioria da população desamparada e oprimida em nossas sociedades. Parece pouco. Mas em tempos difíceis acaba sendo parte do horizonte histórico que valoriza os aprendizados do passado, a experiência do presente e a dimensão utópica crítica, da criatividade teimosa que não é uma espera vã, mas engajada na luta por outros mundos possíveis.

Por fim, permanece o desafio de aprofundar até que ponto a razão histórica-emancipadora da modernidade, ao contrário da razão formal-instrumental, possibilita um diálogo intercultural crítico com a perspectiva do

Buen Vivir dos povos originários de nossa América e, assim, ampliar a superação da colonialidade norte/eurocêntrica.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir, una alternativa al desarrollo. In: QUINTERO, Pablo (compilador). **Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir**. Buenos Aires: Signo, 2014.

ADAMS, Telmo; FERREIRA, Fernanda Carvalho Ferreira; FRANK, Joana; ROCHA, Marina da. Educação e economia solidária: uma análise das relações de participação e poder. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 18 - n. 25, 2015.

ADAMS, Telmo; FERREIRA, Luciane Rocha. Economia Solidária e Educação Popular: diálogos por um outro mundo possível. In: DUMKE, E.; FERREIRA, D. (Org). **Ações integradas de economia solidária e desenvolvimento humano**. São Leopoldo: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Una reflexión sobre la educación en Nuestra América y sus alternativas pedagógicas. In: GÓMEZ SOLLANO, Marcela; CORENSTEIN ZASLAV, Martha. **La disputa por la educación: tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

ANDREOLA, Antonio Balduino. Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão In: ALVARENGA, Bruna Telmo et al (Org.) **Educação Popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi**. Passo Fundo: Méritos. 2013.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se I, A Arte de Sulear-se II. In: Teresa Cristina Scheiner (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**. Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária, UniRio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <www.sulear.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FERRARINI, Adriane V.; ADAMS, Telmo. A educação popular na formação de trabalhadores da economia solidária: avanços políticos e desafios pedagógicos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo: Vol. 51, n. 2, 2015.

FERREIRA, Luciane Rocha. **Educação em Economia Popular Solidária: Experiências pedagógicas que libertam?** 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FERREIRA, Luciane Rocha; ADAMS, Telmo. Economia Solidária e Educação Popular: Mediações educativas e pedagógicas. In: **Pesquisa-educação: Mediações para a transformação social**. Curitiba: Appris, 2017.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. Coleção Perspectivas do Homem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Ed. Rev. e corr. México: Siglo XXI, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, 2015.

GLASS, Ronald David. Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire. **Educ. Real**. [online], vol.38, n.3, 2013.

GUDYNAS, Eduardo. El Malestar moderno con el Buen Vivir. In: QUINTERO, Pablo (compilador). **Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

IMEN, Pablo. El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. In: FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Ed. Rev. e corr.. México: Siglo XXI, 2010.

KLENK, Henrique. Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 58, 2014.

MARAÑÓN PIMENTEL, Boris (org.). **Buen vivir y descolonialidad**: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. Mexico, DF: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

MARAÑÓN PIMENTEL, Boris. Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. In: MARAÑÓN PIMENTEL, Boris (org.). **Buen vivir y descolonialidad**: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México, DF: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Simone. Bases epistemológicas do positivismo e do materialismo dialético: notas para reflexão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20360>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica da la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Mediações educativas e pedagógicas: uma leitura desde a *Pedagogia do oprimido*. In: ADAMS, T.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (Orgs). **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.

PUIGGRÓS, Adriana. **La educación Popular en América Latina**. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

PUIGGRÓS, Adriana; GAGLIANO, Rafael. **La fábrica Del conocimiento**: los saberes socialmente productivos en América Latina. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v.13, n. 29, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, n. 5, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, A. (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir**. Un nuevo debate en América Latina. Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder: Editorial Universitária, 2014.

RODRÍGUEZ, Lída M. La elección categorial: alternativas y educación popular. In: RODRÍGUEZ, Lída M. (Dirección). **Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina**. Aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires: APPEAL, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da Classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SIEDENBERG, Dieter R. Participação. In: SIEDENBERG, Dieter R. (coord.). **Dicionário Desenvolvimento Regional**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

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

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ecuador, Quito: ABYA YALA, 2017.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Recebido em: 09/10/2019

Aprovado em: 12/04/2020