

Subalternizadx¹s- mambembes-insurgentes:

a Educação Popular como perspectiva emancipatória de América Latina

53

Noelia Rodrigues²

RESUMO

Falar sobre educação em Latinoamérica requer fazermos um giro e chegarmos onde se opera a ideia de “progresso”. Atentarmos para isso requer rompermos com os paradigmas tradicionais e olharmos para as nossas epistemes como formas de resistência e decolonialidade diante de histórias contadas pelos vieses de uma minoria, sobretudo hegemônica e branca, como meio de alimentar a economia do capital e a manter seus históricos privilégios.

Palavras-chave: educação popular; américa latina; modernidade/colonialidade.

1 Como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, e por entender e defender que tais questões são bastante multiformes, procuramos utilizar em quase todo o presente trabalho uma escrita não binária e anti-patriarcal. Para tanto, o uso do “x” no lugar da letra que empregaria o gênero se faz presente muitas das vezes em palavras que seriam escritas comumente no masculino. Contra-hegemônico por assim dizer, seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois “[...] nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible” (EZLN, 2015, p. 221), aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser “reexistida” nos escritos acadêmicos.

2 Doutoranda em Educação pela UNIRIO e Educadora Popular da PUC-Rio e do CEPL.

ABSTRACT

Talking about education in Latin America requires turning around and getting to where the idea of “progress” operates. Paying attention to this requires breaking with the traditional paradigms and looking at our epistemes as forms of resistance and decoloniality to stories told by the biases of a minority, especially hegemonic and white, as a means to feed the economy of capital and maintain its historical privileges.

Key words: popular education; latin america; modernity/coloniality.

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma “identidade” processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se decolonizar, mas devem começar pela autoavaliação. (DUSSEL, 2016, p. 64).

Introdução

Em contraponto com uma educação mecanizada, a Educação Popular (EP) se inventa, reinventa e, dentro disso, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por ter essa sua característica “mambembe”³, não cabe em formatos de escrita e ações previamente estabelecidos; é, portanto, inovadora em sua essência. São, assim, experiências “extraordinariamente pedagógicas” (BORON, 2006).

3 Essa característica de ser “mambembe” – como aqui entendemos seu significado, que é na perspectiva da viração, de ver na escassez possibilidade e não algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo – demonstra que a América Latina tem buscado incessantemente saberes “outros” e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser “mambembe” é, sobretudo, usar a criatividade como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação.

É esse tipo de pedagogia “extraordinária”, que chamamos crítica, que contextualiza e problematiza processos de construção do conhecimento, que aqui chamamos “mais do mesmo”, padronizados, e que, por sua vez, contribuem apenas para a *involução* de processos e projetos emancipatórios de sociedade. São inúmeras as experiências educativas que se comprometem de fato com o seu tempo, com a história, com mudanças reais e que, por sua vez, podem estar separadas de acordo com as suas demandas específicas, mas se encontram em perfeita consonância quando o assunto é o rompimento com as pedagogias conservadoras tradicionais: “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

Desse modo, não se trata de “produzir”, mas “construir” e “reconstruir” conhecimentos, bem como questionar saberes canonizados. Não seria negar esses últimos, tampouco apenas inseri-los nos debates e currículos, mas seria a pressuposição à transformação, questionando as bases ideológicas de um saber milenarmente construído e legitimado.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 9).

É a partir do século XVI que o conceito de ocidentalismo entra em voga e, com ele, toda a legitimação para se dominar e explorar os sem-alma, sem religião, sem cultura, sem língua, sem história. É com base nesse mundo moderno/colonial que irão se configurar as teorias

evolucionistas de homem e a obrigação de seguir esse modelo único de “humano”.

Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da “pureza de sangue” na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos “direitos dos povos”, que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (Dussel, 1994). Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc. (GROSFUGUEL; BERNADINO-COSTA, 2016, p. 18).

Dentro dessa perspectiva, não há que se ir muito longe para reconhecermos em linhas gerais o “epistemicídio”⁴ (SANTOS, 2010; CARNEIRO, 2005) e o “racismo epistêmico”⁵ como um projeto. O século XX nos mostra, dentro de centros de produção e elaboração do conhecimento, formas de subalternização positivistas e eugenistas bem firmadas. A noção de progresso em diferentes áreas das ciências, que alguns autores nos mostram, nos leva a entender quão grande era a dominação europeia em seus vários quadros de atuação, em que a perspectiva evolucionista de sociedade previa que os “povos selvagens” poderiam (alguns somente) chegar um dia a patamares de evolução tal qual a Europa já havia atingido. Como exemplos, temos Hegel (1946), que afirmava que a África não possuía história, e o inglês Herbert Spencer (1904 [1862]), apontado como o fundador do “racismo científico”, quando classificou os povos entre superiores e inferiores, estando indianos e indígenas na segunda posição e europeus na primeira. Já no Brasil, tiveram ressonância as ideias do médico Raimundo Nina

4 O epistemicídio que aqui mencionamos é um movimento que trata de aniquilar qualquer sabedoria de povos considerados aquém de demais civilizações – no caso, os europeus – frente aos povos indígenas e africanos, por exemplo. Seria, assim, um genocídio de suas epistemes, de suas práticas, de suas místicas, de seus costumes, visando à imposição da história única, de um saber não plural, mas ancorado em bases europeias de sustentação e difusão. Essencialmente racista e classista, por assim dizer. É uma categoria iniciada por Boaventura de Souza Santos (2010) e profundamente ampliada pela filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado: *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*.

5 Para o aprofundamento deste conceito, ver mais em Grosfoguel (2007).

Rodrigues (1939), com sua interpretação do “evolucionismo social”, que, por meio do racismo científico, inferiorizava e negava as culturas indígena e africana. Essa hegemonia da “episteme” moderna irá adentrar em todos os acessos possíveis da sociedade, sobretudo na política, na economia, nas relações e, principalmente, na educação.

Mas quem eram esses ditos “selvagens, primitivos”?

A resposta a essa pergunta não pode ser feita somente no passado, uma vez que esse tipo de ideologia ainda está muito presente nas relações sociais e nas instituições. Assim, “quem ‘são’ esses ditos ‘selvagens, primitivos’?” seria o ponto de partida para as nossas análises neste artigo, quando estaria mais correto e honesto o esmiuçar do termo em conjunto com sua atualidade. A começar porque a “[...] epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35), o que resulta como uma das formas de manutenção de históricos privilégios de determinadas classes e raças sobre outras.

Desestruturando e desestabilizando modelos coloniais de pensamento: o grupo M/C – breve histórico

Dentro dessa conjuntura – que constata a escola como ferramenta de dominação por excelência, mesmo sendo concebida para ser uma esfera pública democrática, na qual o professor deveria atuar como agente transformador – um modelo “decolonial” de pensamento se apresenta. De forma a construir uma nova base epistemológica, apresentando alternativas à colonização ocidental e desafiando as bases de uma estrutura de poder consolidada, nasce, no final da década de 1990, o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C). Formado e constituído por intelectuais latino-americanos de diferentes áreas do saber, uma das principais contribuições do grupo é, sem dúvida, a tentativa de desmantelamento dos discursos hegemônicos coloniais europeus até então uníssonos, com o objetivo de *de/descolonizar* pensamentos e práticas de subalternidade. Dito de outra forma: “[...] o postulado principal do grupo é o seguinte: ‘a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada’” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma

moeda. Assim, “[...] graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

A trajetória do supracitado grupo de pesquisa vem marcada por rupturas com alguns estudiosos e com grupos de semelhante base teórica, mas que não tinham a América Latina como elemento principal, que é o mote que “suleia”⁶ a configuração do grupo. É precisamente em 1998 que saem do grupo latino-americano de estudos subalternos alguns descontentes com os rumos que o grupo vinha tomando. Essas divergências teóricas foram comentadas por Grosfoguel (2008), um dos que romperam com esse grupo e que mais tarde constituíram o M/C como o entendemos hoje:

[O]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. [...] Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Assim, é dentro do programa de investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americana que se questiona, de forma radical, desde as mais veladas e sutis formas de silenciamentos e opressão até a construção de “epistemes” próprias. Um dos principais objetivos é

6 O conceito “sulear”, que tem em Paulo Freire seu grande difusor, se contrapõe ao conceito “nortear”, este que coloca os países do norte como único ponto de referência não só geográfico, bem como e, sobretudo, epistemológico. Para maior aprofundamento, ver nas referências Adams (2008).

justamente buscar a superação dessas desqualificações e invisibilidades historicamente destinadas a grupos subalternizados e periferizados desses territórios.

Inspirada nisto, procurei trazer a problematização do conceito de subalterno⁷ de Gramsci (2006), que é relido por Spivak (2010) em seu artigo: “Pode o subalterno falar?”. Fazendo uma releitura dos dois, tiro daí um conceito em simbiose: “subalternizadxs-mambembes-insurgentes”, que seriam aqueles povos que, apesar de terem sido “subalternizados” historicamente, utilizaram seus conhecimentos de forma “mambembe”, fazendo, por exemplo, o branco acreditar que ele não usava mais suas ervas para cura, nem suas rezas, fazendo o patrão achar que ele estava ‘fechando com ele’, quando, na verdade, ele se organizava em movimentos de trabalhadores. Ou seja, na clandestinidade, driblando as ordens estabelecidas, fazendo desse caráter “mambembe” sua própria “insurgência” aos vários despotismos e demais abusos que se apresentavam em seu cotidiano. Não seriam, assim, nem subalternos, mas subalternizados, nem pobres, mas pauperizados, cujo sufixo remete não à vontade, mas à imposição, mediante a opressão⁸.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a

7 O conceito de subalterno de Gramsci, presente em seus *Cadernos do cárcere* (2006), onde estuda a questão de classe atrelada à cultura, em que estão presentes o folclore e a religião, nos servem de inspiração. No entanto, “subalternizado” soa ainda mais fortalecido e completo para nós, da mesma forma que existe diferença entre escravo e escravizado. Esse sufixo (izado) tem muito a revelar no que tange à saída única na condição de sobreviver, à imposição de uma classe sobre a outra, de uma raça sobre a outra. Quanto à leitura e conceituação de Spivak, fazemos das análises de Mignolo, as nossas: “Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

8 Atentar para a nota de rodapé anterior.

uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É inspiradora para esta caminhada a articulação dos referenciais da Educação Popular (EP) com os da Decolonialidade, cruzando por meio dessas experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos “territórios do sul”⁹. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial enquanto prática e pesquisa social, ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma pedagogia decolonial em nosso continente. Isso posto, pensamos que a Decolonialidade e a EP por si se referem a “[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

A modernidade, portanto, se constitui das sete seguintes maneiras, segundo Dussel:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável,

⁹ Entendemos por “territórios do sul” povos oprimidos de latino-america, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos “do norte”. Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas das culturas dos povos do sul.

e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, et cetera. (DUSSEL, 2000, p. 49).

A colonialidade, portanto, é apenas um dos muitos efeitos da colonização e da modernidade. Assim, Colonialidade e Modernidade são pares pensados, e não derivados um do outro, que apontam para um discurso de base hegemônica servil à ideia de dominação e progresso, legitimando formas de opressão (colonialidade), da negação de direitos e modos de ser, que têm nas instituições e na burocracia seu braço acordal. O racismo, o machismo, a fome são premissas desse modo de viver nessa sociedade (MIGNOLO, 2007), são suas consequências mais perversas, que têm na decolonialidade uma grande rival, que denuncia frequentemente e ferozmente essas formas permanentes de colonialidade, insurgindo-se contra elas.

Por outro lado, lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar esses conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade desse tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. É assim, “[...] ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141). Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, reconstruindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. Seria, assim, o sujeito partindo de um “não ser”, se desvelando no “vir a ser”, como entendedor e propagador de sua própria história, porque agora carregada

de sentidos. Vendo na colonização seu algoz, este sujeito passa a não mais “viver”, mas a “existir”, não a negar sua própria ancestralidade, mas a reconhecer-se “nela” e “com ela”.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

62

Assim, para o M/C não se trata apenas de substituir paradigmas, mas trazer “paradigmas outros”, que, sim, têm muito envolvimento com os movimentos sociais. Trata-se de um trabalho de reflexão-ação coletiva em que seus membros, em sua totalidade, possuem alguma relação com movimentos sociais e militância política:

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas se incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros). (MIGNOLO, 2008, p. 258).

Trata ainda de oferecer novas leituras e,

Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas. Sua proposta é ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, dado o tom de indeferimento radical às conquistas do passado via liberalismo e marxismo e às influências de escolas que o permitiram, afinal, existir. Essa sensação deve-se ao fato de que seus autores dialogam de uma maneira seletiva com os nomes clássicos – modernos e contemporâneos – das ciências sociais e da filosofia, geralmente, apontando suas deficiências na cobrança de um elemento (colonial) sobre o qual o próprio contexto demandava iluminação. Entretanto, uma de suas estratégias consiste mesmo na

revisão do que é considerado clássico. (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

O projeto de decolonização requer o rompimento, pois não interessa, nesse caso, somente a restituição ou reparação de conhecimentos, mas, sobretudo, o desafio de se pensar a partir das margens, das periferias do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2005). Seria valorizar nossas epistemologias e recriá-las para que se legitimem também conhecimentos que estão localizados em seus interiores, nas margens, nas periferias, onde silenciados e desqualificados foram historicamente seus saberes e práticas.

A proposta da educação popular como transgressora – de epistemes e práticas decoloniais

63

É dentro de uma aposta de superação e transposição à colonialidade nas pedagogias que a Educação Popular se configura como um processo aberto e contínuo, não involuntário, tampouco finito, e com apenas uma frente de atuação. Diferente disto, a EP se contrapõe de maneira frontal aos processos de educação que tradicionalmente serviram para a formação de uma não cidadania, num contexto de subalternização das classes, elegendo uns em detrimento de outrxs. Escolhendo quem serviria e quem seria servido à mesa.

Para além de um formato dual e adestrador, não seria de forma alguma “comandar as massas”, mas “conduzir” e “mediar” o processo de “criar”, “recriar” e “problematizar” conhecimentos. A “dialogicidade” se faz presente de forma radical nesse tipo de relação. Em consonância com a perspectiva decolonial, a EP prevê a saída dos espaços periféricos de uma epistemologia subalternizada rumo a uma epistemologia onde a participação do outro se transporte desses espaços periféricos para o centro dos processos educativos, porque coletivos e coletivizados. Ter lentes que aproximem sua luta à de outrxs faz perceber que não se está sozinho, e o sujeito individual só o é porque tem no coletivo sua chave para a “existência”. Sendo assim, o devir, o vir a ser se constrói antes da luta, quando se descobre enquanto colonizado, e esta descoberta só se dá na práxis cotidiana de pensamento-reflexão-ação. É justamente no “[...] reconhecimento do seu pouco saber de si que se formará uma das razões desta procura” (FREIRE, 2005, p. 29).

Na esteira do processo de colonialidade, o que se trata, portanto, é de um projeto epistêmico bem alinhavado e articulado em várias teias, que sobrevive bem até os nossos dias e se torna a cada dia mais imperceptível do ponto de vista tangível, mas que cumpre seu papel perversamente velado. Eram assim o espanhol e o português na América dos séculos XVI ao XX, passando à França do início até meados desse mesmo século e deslocando o bastão para os “cuidados” dos EUA, para continuar o legado epistêmico colonial em nossas terras, chegando ao que temos hoje.

Por esse meio, *desencobrir* o leito ideológico que produz uma cidadania abstrata se dá através de uma cultura de divergência e questionamento, que em nosso entender seria aquela que nos levaria a uma democracia de fato cidadã ou a uma cidadania de fato democrática. Enquanto isso, “[...] por servir aos interesses tanto da dominação social como da exploração do trabalho baixo a hegemonia do capital, a ‘racialização’ e a ‘capitalização’ das relações sociais do tal novo padrão do poder, e o ‘eurocentrismo’ do seu controle, são a mesma base de nossos atuais problemas de identidade, como ‘país’, ‘nação’ e ‘Estado’” (WALSH, 2012, p. 7).

No interior dessa via, a quebra da relação entre colonialidade e epistemologia se dá quando se redefine conhecimentos, saberes e experiências, bem como se reorienta e reordena a geopolítica do conhecimento; esta que, como vimos acima, operou, e ainda assim o faz, nos mais altos graus de pretensas universais, que se dá na geopolítica da língua, por exemplo, em que há apenas uma norma para se falar e escrever e todas as outras estão à margem, sendo consideradas inferiores, sendo subalternizadas. A quebra dessa relação seria assim uma “[...] máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2013, p. 76). Seria ainda um exercício de de/descolonização intelectual, redefinindo e ressignificando nossos horizontes, nossa cultura, nossa língua, nosso campo político enquanto sujeitos intelectuais-históricos que somos. Um dos principais objetivos de Mignolo é, portanto, a substituição da

[...] geo e da política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram

racionalizadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (MIGNOLO, 2013, p. 290).

Importante registrar que aqui se assume e se entende o prefixo DE como estando no âmbito da ruptura, da fragmentação, que neste caso seria com o pensamento colonial:

Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão ‘decolonização’ – com ou sem hífen – e não ‘descolonização’ (MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

65

Somado a isso,

O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial [...]. A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan e Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte. (MIGNOLO, 2010, p. 19).

Assim, “[...] ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Em suma, a decolonização enquanto processo “[...] pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais” (ALATAS, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (CONNELL, 2012). “Nesse sentido, é revelador que ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de ‘pensamento’ e não ‘teoria social e política’”. (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Não parte, assim, tão somente das ideias, mas da prática, sobretudo. É decolonizar as teorias, as pedagogias, as epistemes, e desmascará-las enquanto racistas, sexistas, exploratórias. E a Educação Popular tem muito que contribuir nesse cenário. Acreditamos que ela precisa estar presente não só nos espaços não formais de educação, mas, em grande medida, nos territórios formais, onde o projeto histórico de uma educação tecnicista se perpetua com afincos em suas práticas e teorias, sobretudo por meio do currículo.

Diante dessas reflexões, fica evidente que a EP e a Decolonialidade estão muito próximas e atuam em bases comuns ao fazerem enfrentamentos e oferecerem resistência com conhecimentos dissidentes aos já consolidados, denunciando em seu bojo a exploração do capital, e ainda anunciando paradigmas, palavras e valores “outros” como: empatia, alteridade, autogestão, participação, coletividade, provocando, dessa forma, o surgimento de conhecimentos produzidos nas bases dos movimentos de povos e grupos subalternizados.

Desse modo, desmistificando a base ideológica de dominação existente nessas “epistemes”, muitos saberes conseguiriam brotar e, mais que isso – pois brotados estão desde muito –, emergir, dando flor no interior desses processos. Em outras palavras, saberes tradicionais, por exemplo, tão refutados nos centros de ciências, se tornariam legitimamente credenciados. É o caso das rezadeiras, benzedeiras e parteiras. É assim que, ao invés de “buscarmos um norte”, podemos perfeitamente buscar um sul em nossas vidas; um “sulear”, como nos colocava Paulo Freire (apud ADAMS, 2008) e não mais um “nortear”.

Para não terminar

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este. (DUSSEL, 1973. p. 147).

Foi deserdando, calando e subalternizando as epistemes dos povos considerados passíveis de serem colonizados, bem como reprimindo todas essas formas de saberes, que a violência epistêmica se consolidou via “geopolítica do conhecimento”, como vimos anteriormente. Esse movimento tomou de assalto não só as vidas físicas de muito desses povos, mas suas vidas sociais por meio do esmagamento de suas manifestações de cultura, de suas línguas, de seu estado de ser, de seus signos e símbolos linguísticos. Bem como seus totens, tabus e mitos de origem, todos desprezados e estigmatizados, silenciados, portanto, em todos os seus aspectos e estruturas. O “epistemicídio” (SANTOS, 2010) está na própria manifestação de aniquilação de sua compreensão de mundo, de seus saberes locais, de seus elos com o

transcendental e com a ancestralidade, num verdadeiro genocídio epistemológico, como os rituais de religiosidade, por exemplo, que obviamente não se explicam por meios racionais e nem estão nos padrões de racionalidade do colonizador, e por isso mesmo lhes são detidos através da inferiorização e constante “impedimento” às suas práticas, que, se não se dá por meio de violência física, se dá pela demonização de suas práticas, como é o caso das religiões de matriz africana, por exemplo.

O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade. (DUSSEL, 2016, p. 62).

É o pensamento moderno que validou e continua a validar o reconhecimento de nossos saberes. Ou seja, negar a autenticidade, a originalidade de nossos processos de conhecimento e técnicas é e sempre foi uma ideologia, bem como conferir títulos de ascensão conforme o interesse, principalmente em se tratando de estratégias de cooptação de práticas e saberes *dxs* subalternizados. Seria, assim, um projeto histórico não só de desvalorização, mas a *sub*valorização de povos e grupos. São bons exemplos disso: quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos e demais povos originários que ainda existem. Esses povos utilizam-se de estratégias de originalidade e criatividade e da insurgência, e resistem, sobrevivendo para “contar história”, porque muitos e muitos, dizimados que foram por intensos processos de genocídio de todas as formas, somente podem ser conhecidos por nós através dos livros. E poucos livros, diga-se.

A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um

determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos. (MORETTI; STRECK, 2013, p. 35).

É nesse plano material e subjetivo que se encontram as pedagogias e as formas de conhecimento e de sobrevivência. Ligado a isto, a “colonialidade do ser” pode ser entendida e estendida para o que Fanon (2009) muitas décadas antes chamou de “não existência”, tal é a desumanização, a inferiorização de corpos e saberes, de falas que são ridicularizadas, infantilizadas e subalternizadas. Há, em conjunto com esse pacote, a negação de suas esferas místicas e sagradas, por exemplo, que agem de forma legítima e prestigiada no interior desses povos, mas que, fora desses espaços e territórios, se deparam com a

[...] divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo os ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade (WALSH, 2012, p. 8).

São místicas e rituais que explicam seus mitos de origem e que conduzem e dão sentido à sequência da vida coletiva.

O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade. (GROSFOGUEL; BERNADINO-COSTA, 2016, p. 19).

É esse caráter de “fronteira” e marginalidade que confere sentido às ações de insurgências, que encontrarão na Educação Popular seu aporte e sua natureza de identidade e identificação, e que têm inúmeros pilares: pedagógicos, políticos, econômicos, sociais, afetivos, de gêneros, sexuais, feministas, ecológicos, raciais, culturais, dentre tantos outros que se configuram em suas especificidades. É nessa condição histórica de opressão (FREIRE, 2005) que, ao se verem oprimidos, identificam o opressor, por meio de experiências de “[...] alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais” (TORRES, 2013, p. 19), e isto se torna parte de seu novo cotidiano, experienciado como um novo projeto de “libertação”. Desse modo,

entender-se e tornar-se subalternizadx-mambembe-insurgente é fundamental, e consequência desse processo.

A relevância do pensamento do Grupo M/C também para pesquisadores de ciência e teoria política no Brasil é tal quando se torna especialmente capaz de revelar e desvelar muito de nossa história. Para além de formas de um nacionalismo patrioteiro, perdido em suas próprias convicções e esvaziado de sentido, uma possível saída dessa condição de relação servil-colonial de que nos fala Grosfoguel (2008) seria cultivar relações que destoam dos chamados Estados-nação, e que também não se pode aplacar pelas fronteiras geográficas, tampouco pelas relações comerciais. Seria construir laços com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação nas mais diferentes áreas deste sul global, de modo a desvelar práticas opressoras e identificar pontos de similitude nessas práticas. Isso se daria por meio de uma leitura crítica de mundo que

[...] a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. (TORRES, 2013, p. 19).

É importante aqui salientar que

[...] a decolonialidade [...] não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina. (GROSFOGUEL; BERNADINO-COSTA, 2016, p. 20).

Para além de academicismos, é sentir a marca colonial e as raízes da colonialidade, portanto, compreendendo e problematizando-as, insurgindo-se contra elas no sentido de “[...] recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças” (STRECK, 2006, p. 108). Não uma rebelião ingênua e esvaziada de sentido e forma, mas tomando

força e ação direcionadas como instrumento de luta. Se negar não é possível, trabalhar lucidamente com a modernidade, superando assim a colonialidade e a desumanização que ela nos deixou como legado, é emergencial.

“A vida é um combate interminável”, dizia Fanon (2009) em *Os Condenados da Terra*. Em nosso caso, dentro desses intensos e históricos combates, que, como vimos, se deu de inúmeras formas, fomos tornados a periferia-sul do mundo quando subalternizados fomos pela Europa, EUA e Centro-Norte, quando criada foi uma perspectiva evolutiva de humanidade em que se aceitaram escalas de países de 1°, 2° e 3° mundos, por exemplo. Impôs-se uma desvalorização calcada na subjetividade cultural e epistêmica dos países “do sul” controlados pelos países ditos avançados, ou seja, os que detêm o poderio econômico, financeiro e bélico, os “do norte”. Dessa forma, fomos tornados reféns da dupla “colonialismo e colonialidade”, pois

[...] enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do Norte sobre o Sul. (ADAMS; STRECK, 2012, p. 247).

Assim como a colonialidade, a educação atravessa todos os aspectos da vida, e é dentro dessa conjuntura que se faz preciso, por isso, atuar nas esferas pedagógicas, sejam elas formais ou não formais, no intuito de desmascarmos violências epistêmicas voltadas historicamente para populações que têm cor, classe e CEP bem definidos. É também concatenarmos outras experiências decoloniais de educação, cujo objetivo seja o mesmo: o de defender a autonomia intelectual dos povos de latinoamérica, tornando-nos condutores de nossas próprias jangadas, mas que ainda são postos em condições periféricas de ser, de poder, de saber (QUIJANO, 2005) e de, assim, “existir”. Nesse contexto, ser considerado subalternizadx, mas tornar-se mambembe, torna-se uma estratégia de resistência e reexistência, portanto, de insurgência.

Isso porque, dentro desse cenário histórico de tentativas de subalternização, há embates e lutas. Há, no interior desses povos e coletivos, práticas de afirmação de identidade, visibilidade,

identificação, existências, que não se curvaram e não se curvam aos poderes de dominação, mas contra eles se insurgiram e se insurgem, na marra, no enfrentamento, na criatividade, nas batalhas sangrentas, no “mambembe”, como podemos assim dizer aqui, não aceitando a condição de “subcidadania” que lhes foi imposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, T. Sulear (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 396-398.

ADAMS, T.; STRECK, D. R. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 243-258, 2012.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BORON, A. A. Prólogo. In: RETAMAR, R. F. *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006. p. 9-14.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUSSEL, E. D. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 51-86.

_____. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973. v. I-II.

EZLN. *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. México: EZLN, 2015.

FANON, F. *Los Condenados de la Tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GROSGOUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em: 13 maio 2018.

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

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763903>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre la filosofia de la história universal*. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1946.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008. Disponível em: <<http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. *Colección Sur-Sur*, Buenos Aires, 2005.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista lusófona de educação*, v. 24, p. 33-48, 2013. Disponível: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* [online], Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

RODRIGUES, N. *As colectividades anormaes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

SANTOS, B. de S. *Epistemologias del Sur*. México: Siglo XXI, 2010.

SPENCER, H. *First principles*. Londres: Williams e Norgate, 1904 [1862].

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, D. R.. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. *Rev. Bras. Educ.*, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

2012.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.