

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES

Ana Cristina Leal Ribeiro¹
Aurelielza Nascimento Santos²

SIMCAES – Representações Socioespaciais, Ensino e Aprendizagens
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância dos saberes produzidos nas periferias para as práticas educacionais emancipatórias, buscando a descolonização dos saberes, por meio das educações não formal e popular. Por meio de revisão bibliográfica, tecemos diálogos sobre a relevância dos saberes contra hegemônicos para a construção de práticas educacionais que visem a transformação social com base na equidade. Ao final concluímos que se faz necessário o reconhecimento das histórias, das lutas, e dos saberes produzidos nas periferias no desenvolvimento de modelos educacionais emancipadores e descolonizadores.

Palavras-chave: Educação não formal. Educação popular. Educação emancipatória. Ecologia de saberes. Descolonização dos saberes

Educação e a importância da descolonização dos saberes

Muitas políticas de ações afirmativas foram implementadas a partir dos anos 2000 no sistema educacional brasileiro que possibilitaram o acesso à educação da população negra, quilombolas e indígenas, sujeitos invisibilizados, marginalizados e excluídos na nossa sociedade. Porém, apesar dos avanços conquistados, ainda é necessário refletir sobre como práticas educacionais podem contribuir para uma educação que promova a inclusão e a valorização efetiva desses sujeitos, bem como promova a descolonização do conhecimento.

O contexto da educação formal no Brasil reflete um modelo de educação e produção de conhecimento construído a partir de uma herança colonial que nos deixou, além de um legado de desigualdades, injustiça e exclusão social, a valorização de saberes, de culturas e de ciência a partir de um pensamento eurocêntrico. Para Quijano (2005; 2010), o surgimento da

¹ Universidade Federal da Bahia – UFBA, Graduanda no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, ana.clribeiro@yahoo.com.br.

² Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Licenciada em Geografia, Especialista em Educação EAD, Mestranda em Educação e Contemporaneidade, aurelielzasantos@gmail.com.

modernidade, numa concepção a partir da produção do conhecimento Europeu Ocidental como o conhecimento legítimo e universal, trouxe uma ideia de humanidade a partir da polarização entre superiores e inferiores, por meio das raças e da distinção delas a partir dos seus fenótipos.

A teoria do pensamento abissal, apresentada por Santos (2010), nos ajuda a compreender quem são os sujeitos marginalizados e invisibilizados e o que os definem. Este pensamento é característico do pensamento moderno ocidental, e divide a realidade social, por uma linha imaginária, em um sistema entre visíveis e invisíveis. De um lado da linha, o Norte, representado pelo sistema dominante, mantido pela articulação entre o capitalismo, colonialismo e heteropatriarcado, os considerados humanos, e do outro lado da linha, o Sul, os colonizados, subalternizados e oprimidos, considerados não humanos. Essa linha abissal, então, torna invisível, nega as diversidades e os saberes de quem está do lado Sul (SANTOS, 2010).

Deste modo, as relações de dominação foram naturalizadas e, também, a hegemonia europeia da cultura e do conhecimento, e o que é produzido por esses sujeitos e/ou em uma perspectiva diferente do conhecimento eurocêntrico não é considerado válido. É importante, conforme aponta Dussel (2016), atentarmos para as culturas e os saberes que não são legitimados pela cultura hegemônica e os reconhecermos tão válidos quanto as hegemonias epistêmicas. Neste sentido, é fundamental a interculturalidade, o diálogo entre as diferentes epistemologias, de forma horizontal, numa perspectiva de descolonizar.

As culturas consideradas periféricas, por sua vez oprimidas e invisibilizadas pela cultura hegemônica, para Dussel (2016), são o próprio ponto de partida na promoção dos diálogos entre epistemologias. Ele considera a cultura popular como libertária e emancipatória. Os diálogos interculturais, para Santos (2008), possibilitam reconhecer a presença de uma diversidade de saberes, que se contrapõem aos hegemônicos, ao mesmo tempo que refletem como os sujeitos estão presentes e são no mundo. Numa perspectiva de descolonizar o conhecimento científico como o único saber possível, nasce a ecologia de saberes, que preconiza a substituição da monocultura do saber científico pela relação dos diversos conhecimentos, saberes e experiências, tornando visível as práticas e os saberes subalternizados (SANTOS, 2008; 2010).

É pensando nestas produções diversas de conhecimento que discutimos como as práticas e vivências educacionais e o seu contexto de atuação podem ser ferramentas na promoção da valorização destas epistemologias, bem como se contrapor ao sistema de educação hegemônico. Neste sentido, a educação não formal e a educação popular podem trazer relevantes contribuições.

A educação não formal, para Gohn (2014), se designa como um processo de educação cidadã, onde aprendemos por meio das partilhas e vivências cotidianas em ações e espaços

coletivos. Para Gadotti (2012) definir a educação não formal como um contexto extraescolar, em oposição a educação formal, limita o conceito deste contexto, que “ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto” (2012, p. 15).

A educação popular, compreendida a partir de Freire (2014), Brandão (2016) e Gadotti (2012), é uma perspectiva comprometida com a transformação social, a partir do conhecimento e do cotidiano do/com os sujeitos, por meio de problematizações que objetivam a formação crítica dos envolvidos. Por valorizar experiências, saberes prévios e culturas das pessoas na construção de novas epistemologias, dialoga para a promoção das ecologias dos saberes, potencializando práticas educacionais emancipatórias. As práticas libertárias, conforme aponta Freire (2014), devem contribuir para a formação crítica e o empoderamento dos atores que, ao assumir protagonismo frente às demandas cotidianas, reconhecem-se como sujeitos históricos.

A educação não formal e a educação popular então convergem para a produção de conhecimentos e saberes, em contraposição ao sistema hegemônico que desvaloriza as diversidades, nos convidando a refletir sobre como desenvolver práticas que contribuam para uma educação emancipatória, possibilitando a formação crítica, o empoderamento e a emancipação dos sujeitos, a partir do diálogo horizontal.

Uma educação emancipatória, compreendida a partir dos diálogos com Freire (2014) e Santos (2008; 2010), deve considerar a vivência dos sujeitos em sociedade, suas diversidades e relações, as formas de dominação, sejam elas econômica, cultural e/ou social, impostas pelos sistemas dominantes, valorizar as experiências, saberes prévios e culturas na construção de novas epistemologias, contribuindo para uma formação política, descolonizada, voltada para a valorização das identidades.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo discutir a importância dos saberes produzidos nas periferias para construção de práticas educacionais emancipatórias, buscando a descolonização dos saberes, por meio das educações não formal e popular.

Os caminhos...

O presente trabalho aborda, por meio de discussões teóricas e revisão bibliográfica a importância dos saberes contra hegemônicos, conforme propõe a ecologia de saberes (SANTOS, 2008; 2010), produzidos e situados nas culturas periféricas para a emancipação e descolonização por meio de práticas educativas na educação popular (FREIRE, 2014; GADOTTI, 2012; BRANDÃO, 2016) e na educação não formal (GOHN, 2014; GADOTTI, 2012). Para tanto, discutiremos a importância dos saberes produzidos nas culturas periféricas

na perspectiva da descolonização e sua relação para a construção de práticas educadoras emancipatórias (FREIRE, 2014; SANTOS, 2008; 2010) no campo da educação popular e não formal. Por fim, traremos as considerações da discussão abarcada.

Saberes Periféricos e Práticas Emancipatórias

A perspectiva hegemônica de produção de saberes e cultura propicia a invisibilização e a subalternização dos saberes dos povos periféricos em função daqueles que mais se alinham à perspectiva eurocentrada. Contreras (1999) ao trazer a lógica da projeção do olhar eurocêntrico sobre o mundo, produzindo o não europeu como outro, construindo uma relação de inferioridade, nos provoca a repensar os saberes que os espaços educacionais priorizam e quais são reduzidos à negação, à não existência, à marginalização.

A importância da valorização das culturas outras, contra hegemônicas, dialogam com a perspectiva trazida por Santos (2002) ao apresentar-nos a sociologia das ausências. Para o autor, há uma produção de ausências que conduzem à não existência que se dá por meio da desqualificação, invisibilização, ininteligibilidade, tratando determinada entidade como descartável.

A invisibilização dos saberes dos povos periféricos aponta também para a invisibilização dos problemas presentes em seu cotidiano. Para a realização de intervenções e atividades educacionais é importante reconhecer o percurso histórico das sociedades brasileiras e o cenário de exclusão, atravessado por problemáticas de raça, classe, gênero e geração, que influencia na construção das baixas autoestimas das populações oprimidas e marginalizadas. A reflexão sobre estas questões, em um cenário permeado de opressões múltiplas, exige esforços individuais e coletivos. E é necessário pensar intervenções que contemplem corpos, identidades e afetos como ferramentas na luta antirracista e no combate às desigualdades e às discriminações.

Diante do exposto, compreendemos que práticas emancipatórias são aquelas que, partindo do reconhecimento desses saberes, culturas e identidades, por meio de leituras críticas dos processos históricos, valorizam os potenciais e problematizam as contradições, objetivando a construção de alternativas aos problemas encontrados no cotidiano. Elas não são definidas previamente, mas a partir da vivência do/com os sujeitos. Neste sentido, é necessário reconhecer que os movimentos sociais podem ser, conforme aponta Arroyo (2012), importantes atores no desenvolvimento destas práticas. Gadotti (2012), Brandão (2016) apontam, ainda, a necessidade da participação dos movimentos sociais na construção curricular das escolas, discutindo as demandas sociais dentro dos espaços de educação formais e não formais.

Freire (2014), Gadotti (2012) e Brandão (2016) defendem que a educação popular nasce das demandas, e deve estar imbricada, na causa social, na luta pelo combate às opressões e desigualdades tão gritantes na contemporaneidade. É neste ponto que os saberes periféricos e a educação popular são elementos fulcrais na luta pela emancipação e descolonização em educação. Os saberes produzidos pelos povos periféricos e pelos movimentos sociais como alternativas contra hegemônicas, imbricados na luta pela equidade social podem contribuir para a construção de novos modelos educacionais propondo outros caminhos formativos, visando a construção de sujeitos históricos críticos do sistema social excludente, conscientes da necessidade de transformação social, tendo como foco a busca por equidades e o fim das opressões.

Conclusões

O reconhecimento da história, cultura e saberes produzidos fora da hegemonia eurocentrada é de grande importância nas discussões no campo da educação popular e da educação não formal. Pensar a educação emancipadora passa necessariamente pelo reconhecimento dos povos subalternizados como sujeitos produtores de saber em igual valor aos demais saberes produzidos na sociedade.

Por serem perspectivas pedagógicas comprometidas com a necessidade da luta pela transformação social, estas precisam tomar por base o chão em que está situada. Reconhecer a história de exclusão e negação de direitos que originam e mantêm as desigualdades sociais é preponderante para superar as opressões engendradas em um sistema que privilegia hegemonias em detrimento dos subalternizados.

A descolonização e a emancipação dos povos periféricos perpassa pelo reconhecimento de suas lutas tanto quanto a elucidação crítica da contínua necessidade de luta. Neste sentido, as práticas educacionais com bases na educação popular e não formal são profícuas para o desenvolvimento de modelos educacionais que, sendo construídos em diálogo com o povo, possa apresentar alternativas para as próprias demandas vivenciadas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos R.; FAGUNDES, Maurício C. V. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, jul./set., 2016, p. 89-106.

CONTRERAS, Joan P. **La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo.** IN: BRETÓN, Victor; GARCÍA, Francisco; ROCA, Albert (org). Los limites del desarrollo: modelos, ‘rotos’ y modelos ‘por construir’ em América Latina y África. Barcelona: Içaria, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade:** interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n .1, janeiro/abril, 2016, p. 51-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 5, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária:** conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, dezembro, 2012, p. 10-32.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos.** Revista Investigar em Educação, v. 2, 2014, p. 35-50.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-116.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, Boaventura S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das Emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, p. 237-280, Outubro, 2002.

SANTOS, Boaventura. **A ecologia de Saberes.** In: SANTOS. Boaventura. A gramática do tempo: para um a nova cultura. São Paulo: Cortez, 2008, p. 137-165.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2010, p. 23-71.