

## **SESSÃO: ARTIGOS**

# **A EDUCAÇÃO PERMANENTE NUM CENÁRIO DE DECOLONIALIDADE**

Edjane Gomes de Souza Soares\*

Gilson Soares de Sá\*\*

Kárpio Márcio de Siqueira\*\*\*

### **RESUMO**

O presente artigo, fruto de uma pesquisa básica pura, tem como objetivo trazer uma discussão sobre os conceitos e aplicabilidade das terminologias : Educação permanente, colonialismo, colonialidade e decolonialidade, a partir do entendimento de que uma educação permanente contemporânea deve pautar-se nos princípios da Decolonialidade, como direcionamento metodológico recorreremos aos enlaces de Freire e Nóvoa no sentido de eleger como ponto ilustrativo desse consenso a perspectiva da a Educação do Futuro, preconizada por aquele e apontada por este. Por fim, foi possível identificar as condições de projetar novos sistemas de representações dos signos sociais como proposta de formação permanente pelos vises da igualdade, equidade e acessibilidade tecnológica dos sujeitos. Para tanto nos validamos dos pensamentos de MOSVICI ( 2013); PUGLISI (2004) FREIRE ( 2001), GADOTTI ( 2007) OLIVEIRA; CANDAU ( 2010), NOVÓA ( 2009)

**Palavras-chave** Educação Permanente. Colonialidade. Decolonialidade. Representações Sociais.

### **ABSTRACT**

This article, the result of pure basic research, aims to bring a discussion on the concepts and applicability of terminologies: Permanent education, colonialism, coloniality and decoloniality, based on the understanding that contemporary permanent education must be guided by the principles of Decoloniality, as a methodological direction, we turn to the links of Freire and Nóvoa in order to choose the perspective of the Education of the Future as advocated by the latter and pointed out by him. Finally, it was possible to identify the conditions to design new systems of representations of social signs as a proposal for permanent training through the views of equality, equity and technological accessibility of the subjects. For that, we validate ourselves from the thoughts of MOSVICI (2013); PUGLISI (2004) FREIRE (2001), GADOTTI (2007) OLIVEIRA; CANDAU (2010), NOVÓA ( 2009) .

**Keywords:** Permanent Education. Coloniality, Decoloniality. Social Representations.

---

\*Mestranda em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Paraguai, Docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII – Paulo Afonso – BA; Coordenadora do Colegiado de Pedagogia e Membro do Grupo de Pesquisa - Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo e Diversidade Cultural. E-mail: [guiedjane@gmail.com](mailto:guiedjane@gmail.com)

\*\*Mestrando em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Paraguai, Docente da Escola de Referência em Ensino Médio de Itaparica – Jatobá – PE; Membro do Grupo de Pesquisa- Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo e Diversidade Cultural. E-mail: [gilsonssa@gmail.com](mailto:gilsonssa@gmail.com)

\*\*\*Doutorando em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – PY, Mestre em Crítica Cultural, Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq – Educação Contextualizada Aplicada à Produção de Materiais Didáticos, reside em Paulo Afonso- BA, Av. Beira Rio, 20, Jardim Bahia – 48.604-000, e-mail: [karpio\\_siqueira@yahoo.com.br](mailto:karpio_siqueira@yahoo.com.br) / [kmsiqueira@uneb.br](mailto:kmsiqueira@uneb.br)

## INTRODUÇÃO

Moscovici (2003) reflete que a reabilitação do indivíduo em sua forma, em seu cotidiano, e o conhecimento com a realidade, traduz questões visionadas apenas cientificamente, onde são exploradas apenas em teorias, que ficaram presas na irracionalidade intelectual destes estudiosos, que criaram essas teorias de estudos e não aplicaram na devida realidade que é considerada racionalmente pelo o homem, pois são vivenciados no comum do dia-a-dia.

Dessa percepção, criamos, o nosso olhar ao desafio que cada instituição de educação deverá se propor, a de formatar um plano estratégico institucional que ambicione ressignificar as ideias dos sujeitos sobre si e sobre os outros, considerando que “[...] é preciso mobilizar, fazer, acreditar, envolver, provocar a participação efetiva, criando condições para uma crítica ancorada em maior objetividade e não em senso-comum.” (PUGLISI, 2004, p.174)

Dito isto, as instituições precisam refletir sobre a ideia de que as pessoas estão em pleno estado de mudança, que estão em constante ação, são ativas e provocam atividades cujas ações recaem sobre si e sobre os outros, logo, para

realizar uma mudança significativa, precisamos formar pessoas na lógica da construção crítica e do respeito à diversidade, considerando o processo de uma EDUCAÇÃO PERMANENTE. Moscovici (2003, p.35) defende que, “às vezes, é suficiente simplesmente transferir um objeto, ou pessoa, de um contexto a outro, para que o vejamos sob nova luz e para sabermos se eles são, realmente, os mesmos.”

E ser os mesmos, nesse sentido, traduz-se pela relação de humanização que deve estar vinculada ao fenômeno da educação, é pensarmos a construção de identidades nas coletividades, e por estas e sobre estas considerarmos os espaços de individualidades e diferenças. Nesse sentido, este artigo, se propõem a enveredar-se no entendimento das terminologias aplicadas: educação permanente, colonialismo, colonialidade e decolonialidade e como estas impactaram historicamente no processo de formação dos sujeitos, ainda trazemos aspectos de depõem sobre a colonialidade e decolonialidade, enlaçando-se pela Educação Permanente em Tempos de Decolonialidade e por fim a Possibilidade de uma Educação Decolonial a partir da Perspectiva de Nóvoa sobre a Educação do Futuro.

## **Terminologias aplicadas: *educação permanente, colonialismo, colonialidade e decolonialidade***

Pensar em educação é vislumbrar uma infinidade de concepções e desafios que a todo momento se modificam e apontam novos caminhos. A princípio, a educação nos chama a atenção desde a sua etimologia até as suas mais diversas construções, finalidades e formatos. Partindo-se da etimologia da palavra educação, de *educere*, termo originado do latim, assume significação fonética e morfologicamente de: “Eu vou educar”; como verbo latinos ignifica liderar, guiar, cuidar, alimentar, nutrir, elevar; e, denotativamente, a versão do “Eu vou educar”; também como verbo latino significa: “tirar de dentro”, “fazê-lo sair”, extrair, “dar à luz”. Partindo-se dessas concepções, cabe perceber que a educação é, em seu sentido mais completo, muito além de instrução, embora a possua em seu todo educacional. É uma parte integral, específica, conforme dialogava São Tomás de Aquino. Ao longo da história da educação, o termo vai se caracterizando e incorporando uma diversidade de ideias, conforme os contextos culturais, históricos e,

notadamente no período pós-Revolução Industrial, mercadológicos.

No Houaiss [Dicionário *online*], o termo educação traz outra gama de concepções, a saber:

[...] ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil. Processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo: educação musical. Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo. Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática: teoria da educação. Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras; civilidade. Expressão de gentileza, sutileza; delicadeza. Amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; cortesia. Prática de ensinar adestrando animais domésticos para as atividades que por eles devem ser praticadas. (s/p,s/a)

Por ser inerente à condição humana, a educabilidade e a educação o influenciam enquanto ser social, político, carente de habilidades econômicas e inseparável de hábitos culturais, buscando alcançar, numa perspectiva utópica educacional, a excelência do homem em sua integralidade. Perspectiva em que essa formação deva considerar duas dimensões indissolúveis do ser humano: o ser individualmente considerado, portador de sonhos, vontades, ambições de realizações

peçoais e o ser social, que precisa do outro. Logo, uma formação educacional que o conduza à sua afirmação existencial individual e, ao mesmo tempo, à sua vinculação social, decorrente da comunhão de linguagens, crenças, valores, orientações, regulamentos e formas de produção e subsistência, num processo de interação dinâmica e indissociável com esta mesma sociedade. Daí a influência recíproca do indivíduo na sociedade e dela sobre o indivíduo.

Partindo-se, *v. g.*, de uma abordagem filosófica, enquanto pessoa, o homem vem a ser definido como uma unidade ontológica perfeita, que se humaniza e contribui para a humanização do outro. Os homens possuem capacidades múltiplas e essa multiplicidade trabalhada, cultivada, o torna empoderado de competências, habilidades, saberes-fazer que os tornarão capazes de se tornarem sujeitos ativos na ação, seja ela qual for. A educação concebida para o desenvolvimento do ser em sua potencial integralidade, para a ativação da cidadania é que vai promover o desejo de completude que os seres humanos possuem e, por ser uma ação planejada e sistematizada, com objetivos tão

complexos, a educação não pode se dá de outra forma senão de modo intencional, sendo necessário considerar que, tal atividade, exija atitude volitiva do próprio sujeito na condução do seu processo evolutivo.

Educação, portanto, enquanto processo em permanente construção, constitui-se num conjunto de ações próprias e, inclusive, autônomas, visto ser imprescindível uma atitude ativa do educando: o desejo de incorporar novas habilidades e competências. Pensada deste modo, ao educador cabe a função de intermediar o processo, o que não implica numa diminuição da importância da atividade docente ou mesmo de facilitação desta atividade. Freire [*apud* Gadotti, 2007, p. 15, grifo nosso), nessa linha, nos diz que

[...] o **professor** é muito mais um **mediador do conhecimento**, um **problematizador**. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um **organizador do conhecimento e da aprendizagem**. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**.

Depreende-se, portanto, que o

educador precisa: ser conhecedor da realidade discente, compreendê-la, problematizá-la; mexer com o ego do educando fazendo-o sentir-se desafiado a encontrar respostas para os problemas sociais que o cerca; oferecer hipóteses a serem investigadas à luz dos fundamentos que conduzam aos objetivos e conhecimentos planejados. Estes, por sua vez, só farão sentido se permitirem ao discente compreender-se enquanto parte integrante de determinada realidade e esta mesma realidade, inserida num todo. Percebe-se, pois, que a atividade do educador organizador do conhecimento ganha novas cores e torna-se ainda mais complexa e, por que não dizer, bela? Gadotti . (2007, p. 35) recorre a Freire mais uma vez para dar sustentação à sua visão sobre a práxis educativa:

Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria” [...]. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o que, por que, para que estamos aprendendo

Desta maneira, é da educação o olhar atento, profundo, diagnóstico, cuidadoso e visionário, considerando-se o seu escopo emancipador e as

permanentes transformações e conflitos sociais, político-ideológicos, culturais etc. incidentes sobre ela.

Estabelecidas estas premissas, é imperativo tratar da educação permanente. Educação para a vida, pela vida e ao longo dela, da condição humana de permanentemente educar-se. Freire, mais uma vez citado por Gadotti [2007, p. 43], nos ensina que

A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito de si mesma, ela se debate e se busca. [...] Como sujeitos históricos estamos na permanente busca de aprender, de ser, e assim, mais do nunca “aprender a ser”, conforme nos diz um dos pilares da educação para o século XXI.

A educação e o conhecimento estão em constante devir, ligados às suas historicidades, como processos permanentes com o homem. Assim sendo, cabe pensar e refletir sobre a educação permanente. Para tal, é indispensável perceber o homem como único ser capaz de educabilidade, educável, demanda ôntica, própria do ser. Assim nas palavras de Freire (2001, p. 10)

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento,

como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

Enquanto ser humano, finito, limitado, tem o homem a capacidade de ser histórico, em processo de construção que não cessa, como salienta François Jacob, [apud Freire] “nós somos seres ‘programados, mas para aprender’” e, portanto, sempre em processo de formação. Desta forma, cabe indagar: por que a educação é, deve ser permanente? Freire nos ajuda a responder tal indagação:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Os autores, consoante a Freire, saem em defesa de uma pedagogia progressista, que concebe a educação como um meio para libertar o homem das correntes ideológicas que o escravizam, o subalternizam, o tornam invisível e “sem história”. Uma pedagogia que conduza o educando a compreensão do todo e não

de partes desconexas que dificultam a percepção estrutural sistêmica. Ao afirmar que “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam”, Freire não quer afirmar que os interesses ideológicos, políticos e econômicos não o exijam, outrossim, que a educação permanente está para além desses interesses: saber-se finito, histórico, capaz de conhecer e de saber mais. Dessa consciência deve/pode emergir a capacidade de transformar realidades. Freire foi, talvez não intencionalmente, um precursor da decolonialidade, ao propor a possibilidade de tais insurgências. Partindo-se da percepção freiriana de que o homem se sabe sabedor e capaz de aprimorar seu próprio saber, acrescenta-se o fator temporal, o qual iremos abordar na segunda parte deste artigo.

### **Aspectos da Colonialidade**

No que se refere à colonialidade/decolonialidade, este trabalho busca conceituá-los a partir da obra de Oliveira e Candau *Pedagogia decolonial e educação antirracista*. Os autores iniciam suas buscas conceituais

de colonialidade e colonialismo em Quinjano, para quem colonialidade e colonialismo são dois conceitos relacionados, embora distintos. Sobre o colonialismo, exemplifica Quinjano (2007, p. 93): “O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial”. Quanto à colonialidade, foi forjada dentro do colonialismo, sendo a razão da intersubjetividade encontrar-se tão enraizada e persistir há tanto tempo.

Embora as Américas tenham sido colonizadas em toda a sua extensão territorial, os modelos de colonização estabeleceram sociedades diferenciadas desde a sua ocupação por europeus: as colônias de povoamento tiveram muito mais condição de desenvolvimento e até de superação do sentimento de colonialidade do que as colônias de exploração. Neste último modelo, mesmo com o fim da colonização, manteve-se uma sociedade de pouca mobilidade social, com concentração de terras e poder nas mãos de famílias “quatrocentonas”, orgulhosas de sua origem europeia e mantenedoras de leis,

enquanto possível, e de costumes segregacionistas, discriminadores.

Algumas políticas públicas com vistas a correção destas distorções sociais foram implantadas no Brasil nas últimas décadas. Silente, durante algum tempo, a reação das velhas oligarquias veio aos poucos pelas redes sociais e conseguiu arrebanhar um grande contingente, inclusive, de pessoas que, se não fosse por essas políticas públicas, continuariam à margem dessa mesma sociedade. Tais conquistas encontram-se hoje ameaçadas, fortalecendo ainda mais a sensação de que a nação brasileira permanece uma colônia, objeto de exploração das nações centrais e na qual, apenas as elites colonizadoras se beneficiam de suas relações.

Torres [apud OLIVEIRA; CANDAU, 2007, p. 131] é mais esclarecedor e assim os diferencia:

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 ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a 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.

Torres afirma que “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo continuando viva

[...] em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (OLIVEIRA; CANDAU, 2007, p. 131)

Os autores concluem, nesta conceituação, que a colonialidade excede a imposição política, militar, jurídica ou administrativa do colonialismo:

Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. [ibidem, p. 18]

Quanto à decolonialidade, para Reis e Andrade (2018, p.7), “... será necessário o uso de recursos parecidos com aqueles utilizados pelos europeus”. E exemplificam: “Os franceses[...] adentrando em África, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos da sua cultura nos seus currículos justificando o ‘acesso’ dos

autóctones à civilização” [2018, p. 7]. Logo, cabe aos povos colonizados adotar práticas similares, tendo em vista que a implantação de um projeto decolonial imponha a utilização dos “aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na práxis reflexiva da condição subalterna” [2018, p. 7]. Os autores concluem destacando a importância do currículo na vivência desta proposta: “Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos”.

### **Aspectos da Decolonialidade**

A seu turno, Oliveira e Candau oferecem conceituações a partir dos estudos de Walsh sobre os movimentos sociais indígenas equatorianos. Para Walsh, a decolonialidade consiste na contestação das concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados. Deste modo, segundo a própria Walsh, decolonizar-se é papel fundamental do

ponto de vista epistemológico e político:

a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. [WALSH *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24]

Ainda para Walsh (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24), “decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, [...] supõe também construção e criação. [...] é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

Encerra-se estas conceituações com a perspectiva de Mignolo (*apud* OLIVERIA ; CANDAU, 2010, p. 24), na qual decolonialidade

se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Em síntese, a decolonialidade consiste na emergência de novas epistemologias além daquelas que tem por fundamento conceitos filosóficos,

experiências históricas e as intencionalidades políticas e econômicas exclusivamente europeias. Significa a insurgência de novos paradigmas intelectuais que não renegam as consequências do colonialismo, contudo, que pressupõem a necessidade de reconstruir o ser, o poder e o saber a partir desta realidade estabelecida e decorrente da interação colonialista.

### **Educação Permanente em Tempos de Decolonialidade**

Sem necessidade de um moto perpétuo que reinvente a roda, o saber/conhecimento humano hodierno é fruto do aperfeiçoamento desse conhecimento construído, de certo modo, acumulado desde os primórdios da humanidade. Não há dúvidas de que a sociedade atual, complexa no entendimento dos estudiosos de suas diversas áreas, exige muito mais compreensão dos fatos, fenômenos, comportamentos, ideias etc. do que as diversas etapas anteriores da história humana, seja em qual for a divisão temporal histórica sob a qual se analise. E mais conhecimentos serão exigidos em tempos vindouros, dada à complexidade

que a sociedade continuamente alcançará.

Diante disso, algumas propostas estão sobre a mesa, na condição de referenciais que, se não atinjam o idealismo utópico próprio da Educação, busque, do modo mais consciente e intencional possível, construir um cidadão: capaz de conhecer os fundamentos da sua organização social local, de saber como ela influencia o seu ser e de como ele é influenciado por fatores exógenos; como a sua cultura se transforma na interação com a alteridade em toda a sua diversidade; de entender, e não aceitar, as imposições depreciativas próprias da colonialidade; de saber que, se não podemos reconstruir o que um dia foi e teve, destruídos pela política colonialista, pode agir a partir do mundo real que tem e vive para impor uma nova condição ante os interesses que se apresentem, convergentes ou divergentes, fazendo aos etnocentristas eurocêntricos, sob a perspectiva especificamente latino-americana, entenderem que este povo, atualmente, tem consciência do seu ser, seu saber e seu poder. A utopia aqui se apresenta sob o desejo de se imaginar que, nas distintas realidades estamentais das sociedades latino-americanas, venha haver algum consenso quanto às noções

de equidade, justiça, diversidade e pluralidade cultural, ou seja, na possibilidade da construção de um pacto social justo, sem conflitos que beirem uma guerra civil, ou, no mínimo, levem a golpes de Estado, em prol dos interesses estamentais superiores.

As teorias aludidas, evidentemente, não se referem à condição latino-americana, africana ou dos países pobres da Ásia, especificamente. Servem de parâmetros a todos que estejam comprometidos com a formação de um cidadão imbuído de uma consciência global, de que, nas relações entre os povos, prevalecem relações injustas, de interesses conflitantes, e muitas vezes escusos, e nas quais é perfeitamente previsível quem levará vantagem e, por conseguinte, a quem restará as consequências nefastas dessas relações. Aliás, outra utopia: imaginar, *v. g.*, uma revisão da educação eurocêntrica, aqui pensada por latino-americanos. Educação, esta, pautada na priorização do conceito de justiça, sob o mais profundo exame filosófico, e de trabalhar o mais intenso desprezo pelas eugenias. Isto porque, pensar numa educação permanente para países que já superaram problemas sociais primários, a fome e

doenças endêmicas, *v. g.*, requer outros pontos de partida.

Talvez, numa destas nações, algum teórico, não necessariamente da Educação, esteja teorizando sobre a manutenção das políticas imperialistas do seu Estado-nação sobre um ou outros Estado(s) em condições de pobreza. Adotada esta teoria como política de Estado, ela fatalmente incidirá sobre as práticas educativas tanto do Estado dominante quando do(s) dominado(s). É quando, por exemplo, as ciências humanas e sociais, nos currículos das nações dominadas, perdem espaço para aquelas que visam a formação de mão de obra para o comércio e/ou a indústria. Diminui-se a possibilidade de questionamentos, da problematização, neste caso, de acesso a conhecimentos que levem à contemplação, reflexão e criação num espaço privilegiado do pensamento, do ensino e da aprendizagem: a Escola.

Abordar uma educação, entendida a partir de sua condição de prática permanente, no século XXI, em sua terceira década, a partir da realidade latino-americana e influenciada pelas teorias da decolonialidade é um desafio que, a princípio, parece contradizer a

quem ouse fazê-lo e as razões iniciais para isso são duas: I - há que se considerar que a ideia matriz não é romper os laços culturais estabelecidos nem sonhar a reconstrução da cultura original do que hoje denomina-se de América Latina, o que seria a utopia das utopias. Logo, abordar a educação permanente no quadro acima descrito requer referendar tal abordagem no que houver de mais consistente e consonante na literatura educacional a respeito do tema, razão pela qual, este estudo busca em Nóvoa alguns pressupostos adiante abordados; II - considerando-se a realidade brasileira atual, a educação permanente, pautada no compromisso teleológico da plena formação do discente/cidadão, praticamente coloca em lados opostos educadores progressistas e Estado, este comprometido com políticas externas imperialistas impostas por quem tem ciência de que o fim do colonialismo não acabou com o sentimento de colonialidade, favoráveis que são às oligarquias periféricas seculares.

Percebe-se, por fim, que a educação deve ser, antes de tudo, um direito à dignidade da pessoa humana. E dignidade, na perspectiva decolonial, significa, acima de tudo, a possibilidade

de se sentir visível, produto e produtor de História, ser em construção e construtor de conhecimentos. Alcançar este quadro requer uma ação conjunta de Estado e sociedade. Exige, também, a superação do modelo escolar denominado por Nóvoa (2012) de “escola transbordante”, espaço das multitarefas atribuídas à educação.

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma «escola transbordante». É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. (NÓVOA, 2009, p.7)

Não que a escola deva ignorar os diversos fatores do entorno discente e que, inexoravelmente, incide em seu processo educacional, contudo, que o Estado disponibilize espaços, recursos materiais e humanos que possibilitem à escola e ao educando dedicarem-se, exclusivamente, às interações socioculturais e situações de aprendizagem. Muito já se avançou neste sentido, se considerado todas as instituições do Estado destinadas à assistência de populações socialmente vulneráveis, faltando, às vezes, aos atores

educacionais mobilizar e articular esses institutos já existentes: conselhos tutelares, Ministério Público, serviços de ação social, Sistema Único de Saúde, por exemplo.

### **A Possibilidade de uma Educação Decolonial a partir da Perspectiva de Nóvoa sobre a Educação do Futuro**

Em sua obra *Educação 2021: para uma história do futuro*, Nóvoa, de partida, instiga ao leitor refletir sobre o fato de, por ocasião da conquista da profissionalização dos professores, esta formação se dá em escolas normais, “designação que revela bem a lógica de homogeneização que prevalece na edificação dos grandes sistemas públicos de ensino” (NÓVOA, 2020, p. 4).

É bem provável que a quase totalidade das pessoas, inclusive, normalistas, jamais tenham se questionado: por que “normal?”. A homogeneização mencionada por Nóvoa é uma clara referência à padronização de conceitos e comportamentos que têm como referência o etnocentrismo europeu. Entende-se o normal como algo natural, algo que a natureza, por seus

processos naturais, determinou que fosse como é. Esse ideário mundialmente difundido atribui diferentes *status* às nações dos cinco continentes conforme a etnia dominante, o modelo econômico e a religiosidade, na mesma ordem, preferencialmente: caucasiana, capitalista e judaico-cristã. Essas considerações são importantes para a proposição de alternativas insurgentes que, ainda que no âmbito regional, sejam tão valorizadas quanto às referências eurocêntricas impostas aos não europeus.

Para isso, há que se desnaturalizar modelos, conceitos, axiomas e tudo mais que, apenas sob o olhar europeu, os coloque num *status* cultural e intelectual, de valores, privilegiado em relação aos povos dos demais continentes. Toda ideologia oculta interesses de poder e dominação, razão pela qual a economia e a educação são os pilares essenciais presentes nos discursos concorrentes ao poder político de toda sociedade.

Este trabalho se deteve numa perspectiva do que poderia ser a educação permanente num cenário de decolonialidade a partir da visão de Nóvoa sobre a educação do futuro, visto que, mesmo partindo da realidade europeia, esta perspectiva acaba por se

fazer presente em realidades como a brasileira, tendo em vista que, os modelos aqui implantados são importados daquelas nações, embora aqui se verifique um quadro de muito maior injustiça social.

Para Nóvoa, há três cenários possíveis para a Educação do futuro, aqui sinteticamente enumerado<sup>2</sup>:

I – Regresso à educação familiar, sob a responsabilidade dos pais, perspectiva em que cada comunidade tem a sua própria escola, reservada aos seus e protegida dos outros. Cenário em que se amplia o ensino doméstico “através de redes familiares, culturais e religiosas, com recurso às novas tecnologias” e põe em xeque a educação pública em prol da educação privada. Na perspectiva em tela, referida por Nóvoa como “A escola no centro da coletividade”, é mantida a tendência de transbordamento que, sem descuidar do saber, continuaria se dedicando às suas missões socioculturais e assistenciais, assumindo um papel referencial na comunidade. Percebe-se, contudo, que esta tendência não surgiu à toa e oculta outros interesses. Trata-se de uma forma de resistência dos grupos identificados com o eurocentrismo e que não aceitam uma sociedade multicultural em todas as suas possibilidades: diversidades étnicas, religiosas, de gêneros ou até a possibilidade de emergência de outros modelos econômicos distintos do neoliberalismo. Procura-se, deste modo, “proteger” os seus, isolando-os do convívio com os “diferentes”.

II – No segundo caso, que também concebe a educação como um bem privado, o Estado deveria deixar de intervir na educação. Numa perspectiva, exclusivamente, liberal, as escolas, como qualquer outra empresa no mercado, promoveriam uma competição entre si,

restando ao Estado criar e divulgar indicadores de qualidade das escolas. Deste modo, as famílias poderiam escolher em qual escola matricular seus filhos. Nesse caso, o Estado deveria garantir um financiamento supletivo aos menos favorecidos para garantir certa equidade no acesso à educação. A equidade é apenas fictícia e favorecedora dos grupos empresariais mantenedores das instituições escolares, tendo em vista que, neste modelo, entraria a figura do voucher, um auxílio ofertado pelo Estado para as famílias dos estudantes arcarem com suas despesas escolares. A ficção está no fato de que as famílias com de maior renda continuariam a acessar as melhores escolas, restando aos menos favorecidos a matrícula dos seus filhos nas escolas em que o voucher a permitir, além disso, o Estado estaria isento da obrigação com a oferta da Educação pública, o que é de interesse das elites dominantes no capitalismo liberal, sob a alegação da necessária diminuição do Estado.

III –o terceiro cenário destaca a importância da tecnologia na educação do futuro. Para Nóvoa, neste cenário, a escola tradicional perde espaço. A educação individualizada, por sua vez, ganha espaço: as aulas acontecerão sete dias por semana, a qualquer hora e em qualquer lugar; o estudante terá aula com professores reais ou virtuais.

Embora as três situações imaginadas por Nóvoa sejam, em sua própria opinião, viáveis, a hipótese III já se mostra em vias de consolidação, embora não como única opção, devendo dividir espaço com a educação presencial ainda por um longo tempo. As outras situações estão conquistando adeptos e ganhando representações políticas nas diversas instâncias legislativas, contudo, enfrentando, em alguns casos, objeções

constitucionais, como na realidade brasileira, *v. g.*, em que a educação pública é um direito subjetivo.

A realidade das nações latino-americanas pouco varia para além das diferenças culturais, como língua, música, manifestações folclóricas e religiosidade, herança de um passado colonial cristão. No aspecto político-econômico, foram colônias de exploração que, como tais, apresentavam no topo da pirâmide os brancos europeus cristãos que recebiam verdadeiros latifúndios para desapropriar dos nativos – uma espécie de cercamento sem a finalidade de gerar mão de obra para indústria. Para a realização dos trabalhos pesados, os próprios nativos, o que não vingou, sendo os mesmos substituídos pelos povos africanos escravizados. Podemos perceber que o continente americano, com poucas variações, sociedades injustas se estabeleceram a partir de conceitos eurocêntricos, entre os quais, o das guerras justas, utilizadas, inclusive, para justificar o extermínio indígena que não quisesse desocupar as terras das quais tiravam seu sustento entre outras marcações historicamente, opressoras que silenciavam e tentavam invisibilizar os sujeitos

## Considerações Finais

O fim da colonização e da escravidão pouco alterou a vida dessas populações para além do sentimento nativista daqueles dotados do sentimento de pertencimento. A estrutura social permaneceu rígida e com pouca mobilidade social. Logo, buscar a compreensão dessa sutil e, por vezes, silenciada opressão colonial e, sobretudo, enfrentá-la com ações subversivas é um desafio complexo, seja no campo das representações sociais ou da educação, entretanto, a nossa pauta, aqui, foi entender como a mudança na formação dos sujeitos pressupõe uma mudança social, uma mudança para o entendimento do diverso e uma tolerância maior entre os povos, provocando, enlances decoloniais a partir das novas impressões socializadas nos entornos culturais e na contemporaneidade, tecnológicos.

Destarte, o entendimento das representações sociais é o primeiro passo para uma compreensão maior e real de mundo, e quais as possíveis aplicações das imagens que os indivíduos constroem de si e dos outros na promoção de espaço mais igualitários e de reconhecimento das

identidades. face aos aspectos coloniais, decoloniais e da própria formação permanente. Logo, o conhecimento do mundo de um sujeito é ampliando através da realidade que o envolve, ou seja, contribuições que ele sofre a partir do seu meio, considerando as variadas influências: familiares, sociais, culturais entre outras que perfazem ‘as identidades sociais’.

Consoante, podemos entender que o pensamento decolonial pode ser trabalhado em sua diversidade, na ação diferenciada no meio, onde as influências surgem como ingredientes facilitadores que diferem o homem de sua espécie, como ser transformador, ativo, reflexivo e construtor de seu universo.

Por fim, de acordo com a proposta de Nóvoa, ao inserirmos condições reais e pelos vieses da equidade e da igualdade, podemos reconstruir signos que reparem os espaços não preenchidos pelo currículo na contemporaneidade e o imaginário predominantemente imposto, criando uma utopia educacional no sentido de que não podemos, então, de maneira despretensiosa, silenciar a história da nossa constituição política, e sim, podemos reconstruir signos que reparem os espaços não preenchidos e o

imaginário predominantemente imposto, de maneira a perfazer um caminho, não em torno do passado, mas num movimento presente-futuro que se enveredará pelo

caminho da concretude e da possibilidade de uma cultura política de reparação, mais humanitária, mais tolerante e mais representativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203 p.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO, 2003.
- FAURE, Edgar. et al. **Aprender a ser: la education del futuro**. Alianza, Unesco, 1973.
- FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. GADOTTI, Moacir. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELIV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf)  
Acesso em: 10 nov. 2020.
- KI-ZERBO, Joseph [org.]. **História Geral da África**, Vol. I - Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, p. 59 - 76.
- LANDER, Edgardo [org.]. Colección Sur Sur, CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
- MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 [1], pp. 12-32, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais : investigações em psicologia social**. Petrópolis : Vozes, 2003.

NOVÓA, Antônio. **Educação 2021: Para uma história do futuro**. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf) acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias das etnicidade**. São Paulo: UNESP, 2011.

PUGLISI, Maria Laura. **Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência**. Cadernos de Pesquisa, p.169-186, jan./abr.2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula [Orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.