

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.69360>

# CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Alder de Sousa Dias, Waldir Ferreira de Abreu

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4290>

Submetido em: 2022-06-15

Postado em: 2022-06-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

ALDER DE SOUSA DIAS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0996-0000>

WALDIR FERREIRA DE ABREU<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

**RESUMO:** O artigo tematiza as pedagogias decoloniais. Analisa contribuições conceituais às pedagogias decoloniais em produções *stricto sensu* dos programas de pós-graduação em Educação brasileiros. Adota-se o pensamento decolonial como referencial teórico principal. A ancoragem epistemológica do presente artigo está no método analético dusseliano, em perspectiva decolonial. Metodologicamente, o artigo se sustenta em uma abordagem de predominância qualitativa. Tipologicamente, trata-se de uma pesquisa decolonial, delineada na medida de uma aproximação com a pesquisa do tipo estado do conhecimento e com a pesquisa bibliográfico-documental. Entre os resultados, destacam-se que obras oriundas da Rede Modernidade/Colonialidade se fazem basilares para as contribuições conceituais brasileiras sobre as pedagogias decoloniais, que o Brasil tem contribuído com o debate sobre as pedagogias decoloniais, principalmente a partir de releituras da educação popular em chave decolonial. Conclui-se, constatando-se abordagens originais como uma perspectiva de pedagogia feminista decolonial e criação de conceitos, como a Pedagogia do Sul e a Pedagogia das Encruzilhadas.

**Palavras-chave:** pedagogias decoloniais, fundamentos da educação, produção do conhecimento.

### CONTRIBUTIONS OF THE BRAZILIAN GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION TO DECOLONIAL PEDAGOGIES

**ABSTRACT:** The article discusses decolonial pedagogies. It analyzes conceptual contributions to decolonial pedagogies in *stricto sensu* productions from the Brazilian graduate programs in Education. Decolonial thinking is taken as the main theoretical framework. The epistemological anchoring of this article is in the Dusselian analectic method, in a decolonial perspective. Methodologically, the article is based on a predominantly qualitative approach. Typologically, it is a decolonial research, elaborated to the extent of an approximation with the state-of-the-art research and with the bibliographic-documentary research. Among the results, it is highlighted that works from the Modernity/Coloniality Network are fundamental for the Brazilian conceptual contributions on decolonial pedagogies, that Brazil has contributed to the debate on decolonial pedagogies, especially through reinterpretations of popular education in decolonial key. It concludes by finding original approaches as a perspective of decolonial feminist pedagogy and creation of concepts, such as the Pedagogy of the South and the Pedagogy of the Crossroads.

**Keywords:** decolonial pedagogies, fundamentals of education, production of knowledge.

### CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIOS BRASILEÑOS DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN A LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES

---

<sup>1</sup> UNIFAP. Mazagão, Amapá (AP), Brasil. <[alder.dias@unifap.br](mailto:alder.dias@unifap.br)>

<sup>2</sup> UFPA. Belém, Pará (PA), Brasil. <[awaldir@ufpa.br](mailto:awaldir@ufpa.br)>

**RESUMEN:** El artículo discute las pedagogías decoloniales. Analiza contribuciones conceptuales a las pedagogías decoloniales en producciones *stricto sensu* de programas de posgrado en Educación en Brasil. Se adopta como marco teórico principal el pensamiento decolonial. El anclaje epistemológico de este artículo está en el método analético dusseliano, en una perspectiva decolonial. Metodológicamente, el artículo se basa en un enfoque predominantemente cualitativo. Tipológicamente, es una investigación decolonial, diseñada en la medida de una aproximación con la investigación del estado del conocimiento y la investigación bibliográfico-documental. Entre los resultados, se destaca que los trabajos de la Red Modernidad/Colonialidad son fundamentales para las contribuciones conceptuales brasileñas sobre las pedagogías decoloniales, que Brasil ha aportado al debate sobre las pedagogías decoloniales, principalmente a partir de reinterpretaciones de la educación popular en clave decolonial. Concluye encontrando enfoques originales como una perspectiva de pedagogía feminista decolonial y creación de conceptos, como Pedagogía del Sur y Pedagogía de la Encrucijada.

**Palabras clave:** pedagogías decoloniales, fundamentos de la educación, producción del conocimiento.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta do investimento intelectual dos autores em socializar resultados de uma tese doutoral em Educação, que tematiza as pedagogias decoloniais no Brasil no contexto da produção *stricto sensu* brasileira em Educação. Para melhor contextualizar tal objeto de estudo, faz-se necessário abordar pelo menos duas ideias centrais: a tríade modernidade-colonialidade-decolonialidade e alguns conceitos que lhe são correlacionais; e a produção de intelectuais/militantes da Rede Modernidade/Colonialidade sobre o tema das pedagogias decoloniais. Somente assim, fará sentido apresentar a questão-problema e o objetivo, que se quer alcançar com esse artigo.

A modernidade não é fenômeno provocado por acontecimentos culturais intraeuropeus. Esta tem sua origem material no ano de 1492, tendo por marco a conquista das Américas, de onde a Europa pôde espoliar bens culturais e riquezas de diversas ordens e se colocar, pela primeira vez, como centro do sistema-mundo (DUSSEL, 1993; 2000; 2017).

O autor alerta para dois conteúdos semânticos da modernidade. O primeiro, sendo positivo, que trata da emancipação racional. O segundo conteúdo semântico é a violência empregada contra, originalmente, o não-europeu – conquistado, inumano, sem alma, inferior (DUSSEL, 1993). É desde esse segundo conteúdo semântico que se quer combater.

Voltando-se para a contextualização do objeto de estudo, tem-se que com a conquista de *Abya Yala* – que, “na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26) – surge de modo coetâneo a modernidade, o Colonialismo (e o sistema capitalista), a colonialidade, e, conseqüentemente, a decolonialidade (DUSSEL, 2017).

O Colonialismo consistiu em uma forma de poder, mas que foi exercida por países europeus ante as colônias conquistadas e exploradas. A colonialidade consiste nas diversas forças interiores que mantêm hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial (QUIJANO, 2010).

O Colonialismo já não existe. Em seu lugar, fazendo uso da resiliência, surge o sistema capitalista, a partir do qual se mantém atual a modernidade, a colonialidade e seu efeito imediato: a decolonialidade, que se trata do desdobramento concreto da própria realização da modernidade e da colonialidade (MIGNOLO, 2007), sendo, então, uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento para com o paradigma moderno-colonial).

Contudo, para além de ser uma energia de descontentamento, a decolonialidade possui outra face: a de também ser razão (MALDONADO-TORRES, 2008), que envolve esforço teórico-sobre-a-prática de intelectuais/militantes, como, mais atualmente, os integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, mas não os únicos.

São intelectuais que, ladeados por suas militâncias e imperativos ético-político-epistemológicos, têm contribuído em uma compreensão alargada de decolonialidade como práxis (WALSH, 2009; 2013; 2014; 2017), que tem em mente a transformação social em vista pluriversalidade intercultural e da transmodernidade.

Transmodernidade, compreendida como nova idade da civilização planetária, como projeto social que agrega a alteridade – por isso, uma sociedade “outra” – que envolve a construção de sistemas econômicos distintos do hegemônico ao qual se está submetido, o reconhecimento integral dos povos colonizados, marginalizados, incluindo seus modos de produção material e cultural, assim como a subsunção da modernidade em seu conteúdo positivo (DUSSEL, 2012a; 2012b; 2020).

Esse é o mote material a partir do qual se diz que a decolonialidade – como práxis – tem em si muitas facetas, sendo uma delas, as pedagogias decoloniais, provenientes da classe trabalhadora, de diversos grupos sociais, de sujeitos coletivos organizados, em distintos campos de ação.

O segundo elemento que ajuda a compor a contextualização do objeto de estudo é exatamente a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade, desde 1998 (CASTRO-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007), a partir da qual a decolonialidade tem se espalhado por toda, e além, da América Latina. Esse ponto é relevante porque tal Rede comporta inúmeros intelectuais militantes, mas, a partir de uma análise exploratória, apenas três deles produziram ou produzem temas correlatos às pedagogias decoloniais: Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo.

Cabe explicitar que as pedagogias decoloniais, são, genericamente, desdobramentos praxiológicos da decolonialidade que visam a transformação social em vista de um mundo transmoderno (WALSH, 2013; PALERMO, 2014). Mais especificamente, trata-se de esforços de resistência, luta e reinvenção visando o rompimento com o paradigma moderno-colonial, desde sua face necrófila, que deflaciona o ser humano em razão de sua origem de classe, étnica, geográfica, cultural, da maneira como vive sua sexualidade, entre tantos outros marcadores sociais, que no fundo são existenciais, epistemológicos, ontológicos e até mesmo espirituais.

A partir destas autoras e autor, tem-se algumas ideias-chave sobre as pedagogias decoloniais, isto é: o engajamento ético-político dos autores; têm como ponto de partida a realidade concreta, das lutas e resistências; o povo como sujeitos plenos, de história, de ontologia, de valores, de aprendizagens, detentores de cultura; as experiências políticas e pedagógicas do povo organizado são pedagogias ou pedagógicas decoloniais (DUSSEL, 1980; WALSH, 2013; PALERMO, 2014).

Desde essa perspectiva, o ato pedagógico transcende o espaço escolar, para todo e qualquer espaço social em que se ensina-aprendendo formas de resistir, lutar e criar, tendo por parâmetro o diálogo aberto com a cultura produzida pela humanidade, mas considerando visceralmente o local de enunciação dos sujeitos envolvidos. Estes, vistos como sujeitos aprendentes, fazedores de autênticas culturas populares, seja em contexto de movimentos sociais, em meio a povos originários, ribeirinhos e tantos outros, incluindo-se também o espaço escolar e a própria universidade, como instituição de mediação (DUSSEL, 1980; WALSH, 2013; PALERMO, 2014).

Desde essa ancoragem sobre as pedagogias decoloniais de Dussel (1980), Walsh (2013; 2014; 2017) e Palermo (2014), é que se levanta a seguinte questão-problema: que contribuições a produção *stricto sensu* brasileira em Educação traz ao debate latinoamericano sobre as pedagogias decoloniais, desde o ponto de vista conceitual? A partir da qual a análise em teses e dissertações em Educação de possíveis contribuições conceituais às pedagogias decoloniais, fez-se como o objetivo a ser alcançado.

Nesses termos, tendo-se por principal base teórica produções intelectuais da decolonialidade e, mais especificamente, sobre as pedagogias decoloniais – como será visto mais adiante na seção sobre a metodologia da pesquisa. A esse respeito, cabe explicitar que o presente texto resulta de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, de abordagem predominantemente qualitativa, e, quanto à natureza, sendo bibliográfico-documental, cujas fontes foram sistematizadas e analisadas a partir de categorias analíticas e temáticas, como propõe Bardin (2021).

## **METODOLOGIA**

Epistemologicamente, a pesquisa de que resulta o presente artigo, tem sua ancoragem no método analético, próprio da Filosofia da Libertação dusseliana. O ponto central deste método é compreender a unidade complexa dos pares dialéticos, acrescentando-se a essa a alteridade, obliterada pela ontologia e epistemologia do paradigma moderno-colonial, em vista da transmodernidade, per si, pluriversal (DUSSEL, 1986; 2020).

Desde essa ancoragem epistemológica, o presente artigo é um dos desdobramentos de uma pesquisa decolonial, que é compreendida a partir da seguinte definição:

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial (DIAS, 2021, p. 63).

Nesse sentido, o presente artigo resulta de uma pesquisa decolonial, que por vez, está circunscrita ao método analético, em perspectiva decolonial, a ter como objeto de estudo as compreensões sobre pedagogias decoloniais no Brasil, desde a produção *stricto sensu* brasileira em Educação.

Por subsunção, trata-se de uma pesquisa decolonial de estado do conhecimento - em que se mapeia e escolhe apenas teses e dissertações, oriundas de programas de pós-graduação e não outros tipos de produções acadêmicas (FERNANDES; D'ÁVILA, 2016) – de abordagem predominantemente qualitativa e de natureza bibliográfico-documental. A ênfase na abordagem qualitativa (Minayo, 2015) se dá porque se trabalhou com um universo de dados categoriais e com diversas interpretações, que não puderam ser apenas quantificados.

As principais bibliografias utilizadas para efeito da pesquisa, tematizam o pensamento decolonial e as pedagogias decoloniais, a partir das quais foram eleitas algumas categorias conceituais, cujo destaque se dá para: Colonialidade/Decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2008); Pensamento único/Desprendimento (Mignolo, 2014a); Paradigma moderno-colonial/Paradigma transmoderno (DUSSEL, 1993; 2012b; 2020); e Pedagogia moderno-colonial/Pedagogias decoloniais (DUSSEL, 1980; WALSH, 2009; 2013; 2014; 2017; PALERMO, 2014; MOTA NETO, 2016).

As fontes primárias que servem de base para a análise acerca do desenvolvimento teórico-prático-conceitual das pedagogias decoloniais, desde a produção *stricto sensu* brasileira, são quatro teses em Educação, que foram escolhidas entre 168 teses e dissertações porque têm como tema central de suas pesquisas o desenvolvimento de compreensões de pedagogias decoloniais, desde a realidade sociocultural de que partiram.

O processo de escolha das quatro teses foi antecedido pelos seguintes procedimentos:

1. Houve um levantamento das fontes da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catedi/Capes), cuja última atualização feita por nós, data de 21 de outubro de 2021, em que o descritor de busca foi o termo: “decolonial”.
2. Chegou-se ao quantitativo de 871 registros de teses e dissertações, em seis grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar.
3. Após esse primeiro recorte geral, alinhavou-se o filtro dos dados apenas para as produções *stricto sensu* em Educação, com foco para teses e dissertações acadêmicas – não envolvendo produções oriundas de mestrado ou doutorado profissional, haja vista nem sempre terem como produto final um relatório científico. De modo que se chegou a 168 resumos de teses e dissertações, circunscritos a um recorte temporal de 11 anos, isto é, de 2011 a 2021.
4. Foi feito um exercício de sistematização sobre 168 os resumos, por meio de quadros analíticos em *Word*® e *Excel*®, organizados nas seguintes categorias temáticas: autoria; título; ano de registro na Catedi/Capes; tipo (dissertação ou tese); campo temático; programa de pós-

- graduação; linha de pesquisa; IES; unidade da federação; região; problema; objetivo; abordagem; tipologia da pesquisa; locus; sujeitos; palavras-chave; categorias conceituais; e referências.
5. Desde essa sistematização, filtrou-se o quantitativo de teses e dissertações para 53 produções, sendo que o parâmetro de escolha foi selecionar registros que guardam relação direta com a temática das pedagogias decoloniais.
  6. O passo seguinte foi a análise, na íntegra, das 53 teses e dissertações. Fato que possibilitou classificar tais documentos e identificar que apenas quatro produções que abordam objetivamente o tema das pedagogias decoloniais, de modo mais conceitual.

As produções *stricto sensu* selecionadas foram quatro teses: Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Júnior (2017) e Gil (2021), cujos dados gerais são expostos a seguir:

- MANCILLA, Claudio Andres Barria. Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.
- MOTA NETO, João Colares da. Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- GIL, Vanessa Nesbada da Silva. Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021.

Destas fontes – Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr. (2017) e Gil (2021) – seguem-se algumas análises a apontar contribuições da produção *stricto sensu* brasileira em Educação, ao debate sobre as pedagogias decoloniais.

## **CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO AO DEBATE SOBRE AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS**

### **Uma caracterização geral**

A tese de Mancilla (2014) se trata de um relatório de pesquisa teórica, desde o campo filosófico-educacional. Desenvolve uma concepção de educação e de pedagogia a envolver o espaço extra e intra escolar, tendo por base autores pós-coloniais como Frantz Fanon, da Educação Popular como Paulo Freire, da Filosofia da Libertação como Enrique Dussel, além da decolonialidade e da interculturalidade, para propor o que denomina de Pedagogia do Sul.

A tese de Mota Neto (2015) também se constitui em uma tese teórica, desde uma perspectiva histórico-educacional – objetivamente, da confluência entre a História Comparada e a História Cultural. Tem o mérito de delinear pressupostos teórico-metodológicos de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular, a considerar criticamente a alteridade negada, invisibilizada, subalternizada e sofrida como ponto de partida para a ação pedagógico-libertadora. Explícita, o autor, que as contribuições teórico-práticas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são, ao mesmo, matrizes genealógicas e fontes atuais de pedagogias decoloniais, desde o rico “manancial” das lutas e resistências que marcam a própria origem e atualidade da Educação Popular.

O trabalho de Rodrigues Jr. (2017) é instigante e se faz decolonial desde sua proposição, na medida em que se apresenta como um relatório criativo, denso teoricamente e inquietante por transgredir a ciência ao trazer como base do construto da tese defendida a perspectiva espiritual da Umbanda, fazendo uso de uma racionalidade diaspORIZADA para criar o que denomina de Pedagogia das Encruzilhadas, mas mantendo-se as marcas decoloniais da abertura e do desprendimento.

A tese de Gil (2021) já delinea objetivamente a ocorrência de pedagogias e práticas decoloniais e as entrelaça com o feminismo decolonial, construindo uma pedagogia feminista decolonial

como resultado da prática de luta e resistência, que tem sua raiz centrada na práxis de luta de movimentos feministas, que visam a superação de formas de dominação, opressão e colonialidade, mais explicitamente: a Marcha Mundial das Mulheres (MMM).

### **Contribuições de Claudio Andres Barria Mancilla às pedagogias decoloniais**

Primeiramente, cabe destacar que para Mancilla (2014), sua Pedagogia do Sul é sinônima às pedagogias decoloniais, tal como se explicitado nos excertos: “Deste modo, o que tenho em mente ao refletir sobre uma pedagogia descolonial ou do Sul [...]” (p. 212) e “Assim, do ponto de vista da modernidade ocidental eurocêntrica, a pedagogia descolonial/do Sul” (p. 213).

Nesse sentido, sua proposta de pedagogia decolonial, ou, sua Pedagogia do sul, remonta às lutas e resistências do povo – compreendido nas suas diversas e distintas expressões – a envolver desde povos originários aos movimentos sociais, que são o mesmo ponto de origem seminal da educação popular. Por isso, um dos esteios desta proposta, é a educação popular, mas a partir de uma ressignificação desta, tendo-se por panorama praxiológico a decolonialidade. Mancilla (2014, p. 19) corrobora essa ideia: “Em tempo, a tese propõe uma releitura possível do campo da Educação Popular desde a perspectiva descolonial. Isto é, assumindo, na sua narrativa e na sua prática, a diferença colonial como loci de enunciação. Desta última se desprende o que chamo de Pedagogia do Sul.”

Nota-se também a centralidade de construtos conceituais próprios da Filosofia da Libertação dusseliana como a pedagógica, a envolver intrinsecamente a crítica ao universalismo eurocentrado, a exterioridade ontológica negada, o tema da alteridade desde a Ética da Libertação, e também uma reconversão epistêmica, tal como se apresenta a seguir:

Para se contrapor ao efeito de universalização que se desprende da condição do pensamento ocidental no sistema-mundo moderno/colonial, a construção dialógica proposta exige um rigoroso movimento de reconversão epistêmica, no sentido de repensar o lugar teórico/prático. É neste contexto que cobra importância a articulação de uma Filosofia da Libertação da periferia ao projeto de uma pedagogia do Sul, que é uma pedagogia da exterioridade. (MANCILLA, 2014, p. 207).

Esses elementos genealógicos ajudam compreender que a Pedagogia do Sul provém de uma concepção aberta de educação – por isso mesmo educação libertadora – ligada a projetos de luta e resistência, que inclusive problematiza a perspectiva assimétrica e monocultural da educação escolar, própria do paradigma moderno/colonial. Nesse sentido, a sua compreensão sobre as pedagogias decoloniais surge da seguinte concepção de educação:

[...] uma educação que seja movimento, logo, que no seu movimento dialógico seja denúncia e anunciação, nunca acomodação, mas uma que seja capaz de ouvir e não apenas dizer, uma educação sem *alumnus*, onde todos e todas tenham a sua capacidade reconhecida, que denuncie com a sua escuta ativa e radical, todos os discursos, todas as verdades como imposições, uma que se entenda tecido polifônico de construção da nova trama coletiva do saber. Somente deste modo, seria instituinte e não reprodutora. E somente em uma educação instituinte, em movimento, caberá ao mundo que os simples e os rebeldes queremos construir para todos e todas: um mundo onde caibam muitos mundos. (MANCILLA, 2014, p. 230).

Desta concepção de educação depreende-se um “amalgama” que forma um todo coeso a envolver a própria decolonialidade (como conhecida atualmente a partir da Rede M/C), os antecedentes críticos materiais de luta e resistência de povos obliterados, desde os povos originários (de *Abya Yala*), o Bem viver, diaspORIZADOS (sobretudo, os africanos) e seus modos de r-existir, e também contribuições teóricas a partir da realidade material, a compor sua Pedagogia do Sul.

Pedagogia do Sul que surge das necessidades e demandas comuns de classes e grupos invisibilizados, e que por isso precisa estar concretamente ligada à realidade de resistência, luta e libertação, mas também considerando a memória rebelde que enuncia modos “outros” de estar sendo

em direção a uma estética da subversão, que remonta a tempos e valores antigos que antecedem o projeto civilizatório moderno/colonial (MANCILLA, 2014).

Nas palavras do autor, a Pedagogia do Sul “é” e “está sendo” nesses termos:

Trata-se de uma pedagogia cujas bases - já lançadas pela práxis da educação popular e pelo pensamento dialógico de Paulo Freire, que se desenvolve no contexto dela, e por uma larga trajetória de correntes de pedagogias crítico-transformadoras emancipadoras/libertadoras - se constituem numa releitura permanente de uma prática educativa, múltipla e diversa, em que a voz do subalterno possa, com base numa plataforma dialógica e colaborativa (ampliando o potencial do uso das novas tecnologias articuladas em redes humanas de troca de experiências, de tecnologias sociais leves e de saberes subalternizados ressignificáveis), se constituir em elemento chave de uma prática curricular efetivamente multicultural; prática curricular em movimento que, pelo seu caráter ativo e insurgente, seria assim capaz de produzir um conhecimento pluriversal. (MANCILLA, 2014, p. 211).

Trata-se, então de uma pedagogia ligada às raízes decoloniais de resistência – como apontam Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2008), e que por isso mesmo está em constante movimento. Em outros termos, é uma compreensão de pedagogia que parte do povo e de suas demandas que são históricas e têm historicidade. Motivo pelo qual é uma pedagogia do “já” e do “estar sendo” – em consonância com os princípios da abertura e desprendimento (MIGNOLO, 2007).

É uma pedagogia que surge da mesma raiz antropológica da educação como projeto eminentemente humano, mas com sentido crítico e transformadora da educação escolar, entrelaçando a estética subversiva do povo à ciência, visando a construção do mundo da pluriversalidade, abrangendo também projetos educativos que ocorrem inclusive no contexto da educação escolar, tendo em vista o princípio da pluriversalidade, em vista da superação da colonialidade do paradigma moderno-colonial.

Exatamente por esse motivo, a Pedagogia do Sul, embora seja grafada no singular, sua realização se faz no plural, no sentido de abertura à alteridade e à pluriversalidade, como marca do projeto político-libertador da América, sem deixar de lado a condição histórica da unidade na diversidade – como marca dos modos de existir, periféricos pelo “Norte”.

Nota-se, que nesse caso, não se ignora a questão da “opção”. É uma opção ético-político-estética-pedagógico-epistemológica que a professora, o professor faz. Opção que se faz em favor da alteridade obliterada. Portanto, opção como uso de liberdade e de poder que tem como meta a participação ativa popular e emancipação crítica de todos os sujeitos do processo educativo, principalmente dos educandos-educadores, vistos pelo autor como sujeitos descoloniais emergentes, e, por isso, mesmo, insurgentes (MANCILLA, 2014).

Desse modo, a Pedagogia do Sul se encoraja em situar uma concepção de sujeitos-educandos, que é assim exposta:

O sujeito insurgente emerge do cotidiano da subalternidade-mundo, do subsolo político em tempos de política selvagem. Surge e é projetado no próprio movimento insurgente, que é permanente, mesmo que nem sempre organizado, e posto em relação dialética à institucionalidade vigente, constituindo-se em elo e mediação da descontinuidade dos processos históricos de emancipação e libertação existentes. (MANCILLA, 2014, p. 223).

Diante de tal compreensão pedagógico-decolonial sobre o sujeito insurgente emergente, usuários das práxis educativas, inclusive em perspectiva escolar, cabe a luta por transformação social – em direção ao projeto de sociedade democrática, participativa e pluriversal. Nesse caso, é preciso compreender que a Pedagogia do Sul também é uma metodológica: “Por que ancorada na exterioridade, no outro, que é um devir outro, ela é um instrumento de ver pelo avesso, uma pedagógica da Libertação (Dussel)” (MANCILLA, 2014, p. 227-228).

Se de um lado, tem-se Mancilla (2014) a originalizar as pedagogias decoloniais a partir de sua Pedagogia do Sul, desde um olhar filosófico-educacional, de outro, apresenta-se algumas ideias-chave da pedagogia decolonial de Mota Neto (2015), que se ancora, metodologicamente, em uma perspectiva histórico-educacional.

Ao abordar o giro decolonial na América Latina, o autor desenvolve uma rigorosa síntese científico-compreensiva sobre a origem e a pujante atualidade da decolonialidade, mas não o faz à maneira de uma descrição “neutra”. Antes, o faz desde um exame crítico, dialógico e fazendo uso da autonomia intelectual. Nesse sentido, inclusive aponta alguns limites teóricos da Rede M/C, como por exemplo, em relação ao economicismo de Quijano e Wallerstein; a demasiada ênfase ao racismo e a pouca crítica ao capitalismo de Maldonado-Torres; e a discordância com Walsh sobre a maneira de compreender o legado de Paulo Freire à decolonialidade (MOTA NETO, 2015).

Aproveitando os pontos fecundos da decolonialidade, o autor faz uma releitura da Educação Popular como pedagogia subversiva, partindo-se de referenciais decoloniais. E, ao se deter de modo mais preciso neste enfoque, o autor identifica criticamente relações entre Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

Nessa direção, o autor identifica, desde marcos histórico-educacionais, contribuições teóricas de Paulo Freire e de Fals Borda que antecedem a própria decolonialidade, como conhecida atualmente desde a constituição da Rede M/C.

Nesse caso, a própria pedagogia freireana se coloca como antecedente crítica, ao se considerar a concepção de educação bancária e a educação libertadora, a fé no povo, compreende-os como sujeitos cognoscentes e protagonistas de sua libertação, em comunhão, sem deixar de lado o princípio da unidade na diversidade e práticas educativas que considerem o saber de experiência feito e a realidade contextual que cerca os sujeitos da práxis educativa.

No que toca a Fals Borda, tem-se que considerar como intuição germinal da decolonialidade: a compreensão de intelectual (cientista) sentipensante – no sentido mesmo de junção sábia entre a razão crítico-rigorosa e o comprometimento ético-político e estético com as comunidades populares; a constituição da Investigação-Ação Participativa como maneira “outra” e engajada de fazer ciência comprometida com o povo e modo próprio de prática de educação popular; os cinco caminhos propostos para a superação do colonialismo intelectual, próprio do paradigma moderno-colonial, além de outros aspectos.

É desta perspectiva interdialógica, ou mesmo, intertextual, que Mota Neto (2015) propõe sua pedagogia decolonial – alicerçada em uma concepção de educação emancipatória com origem na Educação Popular e relida desde aportes da decolonialidade, transcrita nos seguintes termos:

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que *a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.* (MOTA NETO, 2015, p. 312, destaque do autor).

Trata-se de uma definição de pedagogia ampla, que não se fecha ao sistema escolar, mas o subsume. Uma definição aberta, capaz de se contextualizar com as diversas e distintas realidades socioculturais e interculturais do Brasil e de toda *Abya Yala*, ou mesmo, de toda e qualquer experiência educativa onde haja condicionantes de colonialidade e de decolonialidade. Uma definição que se ancorada na raiz mesma da educação como processo inerente a todo ser humano e que luta “hoje” e “amanhã” em vista da dignidade existencial, da solidariedade, e, em última instância, a amorosidade, como ponto comum de gênero humano.

Sem a pretensão de “fechar” o sistema conceitual de sua pedagogia decolonial, o autor destaca cinco indicativos praxiológicos, nos seguintes termos (MOTA NETO, 2015):

1. Pedagogias que requer educadores subversivos: educadores e educadores decoloniais não podem apenas reproduzir o *modus vivendi* do paradigma moderno-colonial, por mais aparentemente “correto” que isso pareça. Pelo contrário, educadoras e educadores devem ter consciência e

- práxis subversiva no sentido de lutar e atuar em vista de uma sociedade outra, de modo a contribuir com a conscientização dos sujeitos do processo educativo em questão, combinando, em sua inteireza, visão de mundo e práxis.
2. Pedagogias que partem de uma hipótese de contexto: é fazer com que a prática educativa esteja diretamente ligada às realidades de vida do grupo em questão, sem desconsiderar questões micro ou macrosociais. Indicativo pedagógico que pressupõe o estabelecimento da alteridade com o saber local de modo geral, a favorecer o diálogo de saberes e a síntese cultural, dando visibilidade a quem antes era invisibilizado.
  3. Pedagogias que valorizam as memórias coletivas dos movimentos de resistência: trata-se da valorização das memórias coletivas, que apesar da violência da colonialidade/modernidade, são base de conhecimentos e estratégias de sobrevivência e enfrentamento decolonial.
  4. Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas: trata-se de pensar e agir desde uma educação que parta de outros referenciais para além do moderno-colonial, sem evidentemente, deixar de lado – de modo fundamentalista – positivities da produção cultural do norte global.
  5. Pedagogias que se afirmam como utopia política: nesse sentido, educadoras e educadores têm a direção da luta, da proposição, e não apenas da crítica e da denúncia, deixando claro a politicidade da educação e a educabilidade da política, tendo em vista um mundo solidário, democrático e participativo.

### **Contribuições de Luiz Rufino Rodrigues Júnior às pedagogias decoloniais**

Metodologicamente, esta terceira tese se estrutura como uma pesquisa teológico-filosófica-educacional. Nesse sentido, é mais radical que do que as teses anteriormente analisadas porque se inscreve e é escrita dentro de uma racionalidade própria – afrodiaspórica – cuja compreensão tende a não ser tão simples às pessoas não iniciadas, nos modos arrojados de estar sendo das culturas negro-africanas, até porque se fazem e se refazem na historicidade para onde foram levadas, desde o colonialismo e o imperialismo.

A referência à teologia, é outro fator decolonial que desestabiliza o paradigma moderno-colonial: primeiramente pela perspectiva do método, na medida em que não dicotomiza o transcendente do imanente, como faz a ciência moderna, inclusive relegando à teologia um papel secundário no status de conhecimento, como crença, baseada na fé, sem a necessidade de procedimentos e empirias, e, posteriormente, “golpeada” por correntes filosóficas, como a da pós-modernidade que tende a negar a existência de um ser supremo, um criador, etc., independentemente da matriz de racionalidade envolvida.

Por outro lado, se se coloca que seu referencial é teológico-filosófico-educacional, a teologia aqui, não é a do cristianismo e a base filosófica é de raiz africana, proveniente do iorubá. É desta rede que surge o que Rodrigues Jr. (2017) defende como Pedagogia das Encruzilhadas, cujas ideias centrais serão analisadas nas próximas linhas.

Primeiramente, cabe destacar que o transcendente nesta construção conceitual não é uma representação, apenas um símbolo, uma imagem, mas como força vital, logo, real. Assim, o autor, para dar sequência às suas reflexões e construções categoriais em vista da Pedagogia das Encruzilhadas, aponta que Olorun, por meio de seu porta-voz, Orunmillá, distribuiu potências aos orixás. Entre eles, Exu foi o orixá que conseguiu apanhar grande parte dos poderes, inclusive o de ser o guardião do axé de Olorun, o que rendeu a ele respeito e temor pelos demais orixás e pelos seres humanos (RODRIGUES JR., 2017).

Esta brevíssima síntese ganha relevância para a construção da Pedagogia das Encruzilhadas, porque:

Exu é a autoridade dos poderes divinos com os quais Olorun criou o universo. O axé se imanta, se guarda, se transmite e se multiplica via as suas operações, atos que definem a sua própria existência/condição enquanto ser/acontecimento múltiplo e inacabado. Nas palavras de Abimbola (1975), ele é o administrador do universo, o princípio da ordem, da harmonia e agente de reconciliação. Assim, o conceito de axé enquanto energia vital, tanto na cosmogonia iorubá,

quanto nas ‘cosmovisões traçadas’ da diáspora, está estritamente vinculado a Exu. (RODRIGUES JR., 2017, p. 101).

Observa-se nessa linha de razão que há continuidade entre o imanente e o transcendente. Não há lugar para a dicotomia. Dá-se aqui uma chave de leitura decolonial, pois, como nos diz Rodrigues Jr. (2017, p. 102): “Essas noções, que em uma leitura ocidentalizante aparecem em oposição, lançadas na encruzilhada, tendem a transgredir os limites impostos.”

Outra chave de leitura decolonial está no modo de operação exusíaca: “Exu pratica a ordem fazendo desordem, é o caos criativo, o princípio dinâmico de tudo que é criado e do que está por vir. Assim, o seu caráter enquanto fiscalizador está diretamente implicado naquilo que concebemos como uma ética responsiva” (RODRIGUES JR., 2017, p. 105).

Como ética responsiva, então surge a correlação entre Exu e o axé em favor de uma concepção de educação do entrecruzamento, mas fundamentalmente pautada no axé como vida pujante. “A educação é axé que opera na vitalização dos seres”, diz-nos Rodrigues Jr. (2017, p. 104).

Entrecruzando o imanente e o transcendente, Rodrigues Jr. (2017, p. 105) afirma: “ao pensar em educação como axé, minha proposta é de considerarmos o fenômeno educativo, em sua radicalidade, como um fenômeno oriundo da existência e da dinâmica das energias vitais (axé)”. É desta base teológico-filosófica e desta compreensão de educação, que o autor propõe sua Pedagogias das Encruzilhadas, como projeto antirracista, decolonial e, conseqüentemente, pluriversal.

O dono da encruzilhada é a potência a ser encarnada por uma pedagogia antirracista/decolonial, que desloca o orixá (força cósmica) de uma leitura centrada nos limites religiosos. Essa perspectiva se dá uma vez que o mesmo é, antes de qualquer coisa, o elemento propiciador das presenças, gramáticas e seus respectivos atravessamentos. Assim, neste projeto encruzado que imbrica ações de resiliência e transgressão chamado Pedagogia das Encruzilhadas, dialogam diferentes experiências performáticas significadas na diáspora que têm como identificação as múltiplas formas de invenção na linguagem como possibilidade de presença e escrita no mundo. A pedagogia encarnada por Exu se codifica como uma ação política/poética/educativa que dialoga com diferentes performances, e as percebe como disponibilidade conceitual para outros horizontes possíveis. (RODRIGUES JR., 2017, p. 45).

Depreende-se, deste excerto, várias nuances desta pedagogia. Trata-se de uma perspectiva original de pedagogia, que surge de uma compreensão antropológica de educação, comprometida com a vida e envolta pela estética (poética). Exatamente por partir desta raiz antropológica, considera a cultura como elemento fundante, como expressão de riqueza nas maneiras de se fazer educações.

Embora escrita no singular, a Pedagogia das Encruzilhadas tende ao plural: pedagogias, dada sua origem em Exu, a concepção de axé como força vital e a perspectiva da encruzilhada – compreendida como expressão da pluriversalidade. Reforça essa depreensão a seguinte assertiva:

Partindo da ideia de que a diversidade de práticas sociais existentes no mundo indica a diversidade epistemológica, podemos considerar o mesmo argumento em torno da diversidade de formas de educação e de produção de pedagogias. As sabedorias performáticas que adentraram o Novo Mundo, as práticas de saber reverberadas pelas potências do corpo e o poder dos signos trazidos do outro lado do oceano nos mostram como aqui foram reorganizados os saberes, transformando-os em pedagogias de fresta. (RODRIGUES JR., 2017, p. 124).

Chama atenção, a perspectiva estética apontada pelo autor, que está diretamente associada à perspectiva ético-política, que considera as performances socioculturais entrecruzadas das culturas afrodiásporizadas. Há luta, com clara opção política, mas também há beleza, há o poético. Então, em uma perspectiva totalizante – ou não dicotômica – emerge um “outro” senso ético/estético/político, em meio às lutas por transformação exusíaca do mundo, contrária às transgressões do paradigma moderno-colonial.

Nesse mesma lógica, ressalta o autor, que a perspectiva estético/poética somente tem sentido se levada adiante como postura epistemológica:

A dimensão poética, que aqui deve ser lida no cruzo com a problemática epistemológica, revela a impossibilidade de separação entre ser, saber e suas formas de produção de linguagem. Assim, a emergência de outras gramáticas perpassa também pela dimensão política de defesa da vida em sua diversidade. (RODRIGUES JR., 2017, p. 46).

Em meio a um sem-número de entrecruzamentos, o autor indica três caminhos prático-pedagógicos para a realização da Pedagogia das Encruzilhadas:

1. A diversidade epistemológica: é fazer emergir práticas sociais como práticas de saber, em meio a luta/poética de enfrentamento do paradigma moderno-colonial.
2. A presença e atualidade dos saberes: desde a origem das diaspóricas do colonizador para com os povos conquistados – no caso em particular, os povos africanos – o fundamental passa ser a reconstrução dos elos de pertencimento com a africanidade, que se fazem e se refazem nos distintos territórios, visando a formulação praxiológica de um projeto político, poético, pedagógico, antirracista e decolonial.
3. O paradigma cosmopolita: trata-se de considerar que um paradigma como o único, despontencializa a vida, o axé. É fundamental uma postura exusíaca, que cruza conhecimentos assentes em outros saberes. Isso porque, como visto anteriormente, Exu não representa, é ser transcendental que cuja presença se configura “como princípio operante em diferentes práticas das culturas da diáspora africana, elemento fundador do ser, da linguagem e precedente a todo e qualquer ato criativo” (RODRIGUES JR., 2017, p. 70).

### **Contribuições de Vanessa Nesbeda da Silva Gil às pedagogias decoloniais**

Seguindo adiante a análise das teses, não menos instigante é o trabalho de Gil (2021). De fato, do ponto de vista metodológico, é distinta das outras três. Enquanto as anteriores se constituem como teses teóricas, que efetivamente traçam marcos conceituais, realizam subsunções e criam conceitos de pedagogias decoloniais, esta, trata-se de uma pesquisa de campo, cuja finalidade principal é explicitar práticas educativas da MMM como indicativos de uma pedagogia feminista decolonial. Logo, sua meta de fundo não é desenvolver uma conceituação, mas explicitar empirias que delineiam uma perspectiva de pedagogia.

Outro ponto que chama atenção na construção arquitetônica da tese é relacionar o materialismo histórico-dialético com o pensamento feminista decolonial. No caso, a autora considera a inter-relação com as determinações econômicas, políticas, sociais e históricas que deram materialidade ao movimento MMM, sem deixar a perspectiva dialética de lado, nem tampouco as contribuições das feministas decoloniais, na medida em que “auxiliam a pensar a pluralidade de feminismos de forma crítica. Também permite pensar os apagamentos dos diversos marcadores sociais de opressão” (Gil, 2021, p. 30).

Após contextualizar o movimento MMM, passa-se a indicar práticas pedagógicas a partir de dois núcleos de análise: os campos de ação do movimento e a 5ª Ação Internacional – esta última, realizada de 8 a 17 de março de 2020. Sinteticamente, segue-se nossa compreensão acerca da análise da autora.

Como bem indica Gil (2021), a MMM apresenta quatro campos de ação: (a) autonomia econômica das mulheres; (b) bem comum e serviços públicos; (c) paz e desmilitarização; e (d) o fim da violência contra a mulher.

No primeiro dos campos de ação, a aprendizagem sobre economia solidária, que se faz a partir de iniciativas concretas organizadas, é compreendido pela autora como um elo pedagógico-decolonial, sobretudo porque além de oferecer possibilidade de autonomia econômica ante a colonialidade do poder capitalista, subsidia o reconhecimento, a valorização, o alargamento e a legitimidade dos saberes das militantes envolvidas, sem a necessidade do aparato colonial.

De outro modo, Gil (2021) destaca que destas práticas tendem a surgir projetos libertadores, por meio do interdiálogo entre a pluralidade de vozes de mulheres subalternizadas, de distintos quadrantes do planeta. Nesse caso, destaca-se um exemplo dado pela autora que diz respeito a um curso

virtual sobre agroecologia. Fica evidenciado a intenção consciente da MMM quanto à formação das militantes que o constitui, enquanto movimento social transnacional. Mas, mais do que essa intencionalidade formativa, que provoca fissura no sistema capitalista “predatório” da natureza, quanto aos meios de se conseguir bens, cabe destacar a solidariedade entre sujeitas que não vivem a mesma realidade, e, no entanto, colocam-se no lugar das outras e lutam a favor de condições dignas de vida.

Em relação à paz e desmilitarização, a MMM constrói uma pedagogia da não violência – não no sentido pacifista – tanto que as práticas de resistência “construídas com redes de solidariedade internacional não impedem, nem invalidam que, em determinados casos, haja por parte dos povos oprimidos o uso da força” (GIL, 2021, p. 74).

O horizonte é a não violência, mas depreende-se a manutenção da liberdade e do respeito das formas locais de luta das integrantes do Movimento, pois, de acordo com a autora, contextualmente, há lugares que a violência se faz inevitável.

Sobre o fim da violência contra as mulheres, a autora traz como exemplo de ação pedagógico-decolonial alguns cards veiculados pela internet, por ocasião da data alusiva ao “Dia dos Namorados”. Os cards tiveram a finalidade de alertar para a prática de relacionamentos violentos, abusivos. A autora situa a ação no contexto contemporâneo em que o patriarcado se inter-relaciona com o colonialidade de gênero e o capitalismo. Daí a chave de leitura pedagógico-decolonial para tal ato.

Em relação à pedagogia feminista decolonial presente na 5ª Ação Internacional, cabe destacar que em meio ao lançamento da Ação, que se deu em várias frentes, ocorreram atos de rua em cidades como Maceió, Vitória, São Luís, Manaus e Porto Alegre. Sobre esses atos, a autora destaca dois traços pedagógico-decoloniais importantes: “A irreverência e a criatividade são marcas das ações de rua do movimento” (GIL, 2021, p. 93).

Já foi dito anteriormente que a solidariedade se constitui como um princípio que une as mulheres em torno de pautas comuns, ainda que parcelas delas não sofram diretamente com os efeitos da pauta reivindicada. Na 5ª Ação Internacional, este princípio também é evidenciado junto com outro: a capacidade de ultrapassar fronteiras, em perspectiva transnacional, inter-relacionando o local e o global e o global com o local.

Nessa perspectiva, os atos contra as megamineradoras, como prática educativa, traz os seguintes indicativos pedagógico-decoloniais:

Compreendemos que a forma como a MMM faz a luta contra as mineradoras se encaixa na pedagogia feminista decolonial, uma vez que torna mundial uma luta local. Denuncia ao mundo toda a exploração das transnacionais em território brasileiro e em *Abya Yala* como colonialismo. Ao trazer esse tema para a luta de suas militantes, descoloniza o pensamento, demonstra como o específico é geral e questiona o crescimento econômico a qualquer preço. (GIL, 2021, p. 100).

De maneira análoga, o MMM trouxe como pauta de luta a questão das mulheres palestinas, cujo objetivo pedagógico-decolonial foi o de “furar o silenciamento dos governos e das mídias internacionais acerca do genocídio do povo palestino” (GIL, 2021, p. 104), a partir da denúncia de que se trata de uma intervenção imperialista e não simplesmente um conflito de cunho religioso, como é propalado pela mídia.

Nessa mesma direção, qual seja, o da solidariedade que rompe fronteiras e que respeita os contextos locais de suas militantes, ocorreu as “24h de Ação Feminista”, que: “Sendo uma ação anual, atua como uma forma de manter sempre atual o foco de atuação contra a exploração do trabalho das mulheres” (GIL, 2021, p. 107).

Em relação ao “Documento das Américas”, lançado no final da 5ª Ação Internacional, há elementos que apontam para uma pedagogia feminista decolonial. Um deles é a memória histórica, como fonte pedagógica, conforme nos mostra Gil (2021, p. 118): “[...] compreender a violência que vivemos e estamos vivendo, mas também as resistências e alternativas que nos permitem sobreviver”.

Outro dado relevante destacado no documento e que tem a ver com a perspectiva de totalidade do método dialético, mas também com a interseccionalidade na análise é a incorporação de marcadores materiais como raça, classe e gênero, que envolvem, conseqüentemente, o patriarcado (GIL, 2021).

Em linhas gerais, a MMM debate de modo horizontal suas pautas prioritárias. O critério de escolha não é status, mas a solidariedade, o que faz pautas locais sofridas diretamente por mulheres do “sul” possam ser reivindicações das mulheres do “norte” (GIL, 2021). Esses e outros elementos – entre os quais, alguns já descritos aqui – fazem com que a autora afirme que há uma pedagogia do movimento MMM, que, buscando minimamente uma perspectiva de abrangência praxiológica, é definida da seguinte maneira:

Dessa forma, identificamos a pedagogia feminista decolonial como sendo práticas educativas construídas por mulheres que consideram as experiências e práticas que foram marginalizadas pelas teorias coloniais e que balizam lutas em nível local e internacional com vistas à superação das formas de dominação, opressão e colonialidade. Nesse processo, decolonizam e despatriarcalizam os conhecimentos e saberes, fornecendo ferramentas para a superação das opressões. (GIL, 2021, p. 120).

Nesse sentido, depreende-se que a pedagogia feminista decolonial proposta pela autora, resulta de práticas educativas que ocorrem organicamente no movimento MMM. Dado que indica para a possibilidade do uso do termo no plural, haja vista que o ponto de vista da autora foi apenas um, entre tantos outros possíveis e por não haver apenas um movimento feminista no mundo, havendo a possibilidade de outras pedagogias feministas decoloniais.

Ao nosso ponto de vista, assim como as outras compreensões abordadas de pedagogias decoloniais, o foco desta está na resistência, na luta, mas também na (re)criação de formas outras de viver “no” e “com” o mundo, promovendo transformações nos níveis estruturais e superestruturais do sistema, sem deixar de lado a irreverência e a criatividade, como marcas identitárias e estéticas do povo, e alicerçadas em valores, que se desdobram da alteridade, como a solidariedade, a romper fronteiras, muitas, colonialmente instituídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a produção *stricto sensu* brasileira em Educação tem contribuído com o debate acerca das pedagogias decoloniais, não apenas por “aplicar” definições sobre esse tema construídos em outros momentos históricos, como os pressupostos da pedagógica da libertação de Enrique Dussel, escritos no início dos anos 1980 ou em outras conjunturas mais atuais – já sob a alcunha de “decolonial” – como a pedagogia decolonial defendida por Catherine Walsh.

No bojo destas contribuições, quatro teses foram selecionadas por tratarem objetivamente sobre a temática das pedagogias decoloniais, mais especificamente de suas compreensões. Estas, foram surpreendentemente originais na abordagem e na definição conceitual.

Nesses termos, como originalidades arrojadas, tem-se quatro compreensões sobre as pedagogias decoloniais: a Pedagogia do Sul, proposta por Mancilla (2014); a compreensão de Mota Neto (2015), a partir de uma releitura decolonial de Freire e Fals Borda; a Pedagogia das Encruzilhadas, de Rodrigues Jr. (2017), que tem em Exu seu cerne teológico-filosófico-pedagógico; e o indicativo prático-pedagógico de uma pedagogia feminista decolonial, oriundo do movimento Marcha Mundial das Mulheres, conforme consta no bojo da tese de Gil (2021).

Chama atenção como essas teses trazem consigo a estética/poética, como marcador de suas compreensões pedagógico-decoloniais, no sentido de evidenciar expressões das subjetividades envolvidas nos contextos de luta, que comumente são obliteradas pelo paradigma moderno-colonial, e mesmo, não levadas em conta pelos seus próprios pares.

Tal perspectiva se mostra muito mais evidente na tese de Mancilla (2014) – inclusive, ao fazer uso de uma estética da subversão a compor sua compreensão de pedagogias decoloniais, mas também se faz presente em Mota Neto (2015), ao se ancorar na indissociabilidade entre o ato cognoscente, a política, a ética e a estética, que marca o pensamento educacional de Paulo Freire, assim como se tem relevante menção à estética na tese de Rodrigues Jr. (2017), para quem a esta se entrecruza com a epistemologia.

Todas essas compreensões de pedagogias decoloniais são especificidades, são originalidades, desde o contexto brasileiro, a contribuir com o debate sobre tal temática, inclusive em rede, desde a América Latina, em direção a um diálogo sul-sul.

Contudo, cabe uma importante ressalva: estas contribuições brasileiras ao debate sobre as pedagogias decoloniais mantêm princípios coadunados às proposições de Dussel (1980) Walsh (2009; 2013; 2014; 2017) e Palermo (2014), tais como: o partir da realidade material de sujeitos e sujeitas, obliterados e obliteradas pelo paradigma moderno-colonial; o rompimento – no sentido de ruptura – com os efeitos nocivos do mito da modernidade; e a luta por transformação social, em vista de um mundo da diversidade, da tolerância e do diálogo horizontal e intercultural, na direção do que Enrique Dussel cunhou sob o nome de transmodernidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. ed. rev. e atual. Lisboa-POR: Edições 70, 2021.

DIAS, Alder de Sousa. *As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: entre tensões e rupturas paradigmáticas*. 2021. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesealder.pdf>. Acesso em 13 abr. 2022.

DUSSEL, Enrique. *La Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. *1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4\\_dussel.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.

DUSSEL, Enrique. *20 Teses de Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012a.

DUSSEL, Enrique. Abertura. *Filosofazer*, Passo Fundo, n. 41, jul./dez. 2012b. Disponível em: [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Articulos/444.2013\\_port.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/444.2013_port.pdf). Acesso em 31 mai. 2022.

DUSSEL, Enrique. *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Siete ensayos de filosofía de la liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid: Editorial Trota, 2020.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luiz. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande-MS, v.21/22, n.42/44, p.181-201, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3377/2657>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GIL, Vanessa Nesbada da Silva. *Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5º Ação Internacional*. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. *Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América*. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em:

<https://doczz.com.br/doc/244309/link-para-a-tese---programa-de-p%C3%B3s>. Acesso em 13 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25 – 46. Disponível em:

<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá-CO, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 13 abr. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e *Abya Yala* – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PALERMO, Zulma. *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese\\_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf](https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el *Abya Yala*-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén-Arg: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 18-45. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

Autora 1 – participação ativa em todas as etapas da pesquisa, que culminou com a revisão da escrita final.  
Autor 2 – orientador da pesquisa doutoral, a partir da qual resultou o presente artigo, participação ativa em todas as etapas da pesquisa, ao longo dos anos que durou, inclusive, no que se refere à escrita do presente artigo.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.