
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 84

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação- Ação Participativa

João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará
Brasil

Citação: Mota Neto, J. C. da. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(84). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>

Resumo: O artigo analisa possibilidades de convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa, tomando como referência o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire e do cientista social colombiano Orlando Fals Borda. Em particular, perscruta estas convergências com vistas a identificar elementos para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina. Trata-se de uma pesquisa inserida no campo da história comparada do pensamento social latino-americano, utilizando-se como fontes primárias diversas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. O artigo defende o argumento de que a convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa é uma das mais fecundas, criativas e instigantes contribuições intelectuais já produzidas na América Latina, capaz de apontar para uma pedagogia decolonial que enfrente o colonialismo intelectual, o tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial; Educação Popular; Investigação-Ação Participativa; Paulo Freire; Orlando Fals Borda

Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research

Abstract: The article analyzes possibilities of convergence between popular education and participatory action research, taking as a reference the thought of the Brazilian pedagogue Paulo Freire and the Colombian social scientist Orlando Fals Borda. In particular, it examines these convergences in order to identify elements for the constitution of a decolonial pedagogy in Latin America. It is a research inserted in the field of the comparative history of Latin American social thought, using as primary sources several works of Paulo Freire and Orlando Fals Borda. The article defends the argument that the convergence between popular education and participatory action research is one of the most fruitful, creative and instigating intellectual contributions ever produced in Latin America, capable of pointing to a decolonial pedagogy that confronts intellectual colonialism, Pedagogical traditionalism and the authoritarianism of modern-colonial science.

Keywords: Decolonial Pedagogy; Popular Education; Participatory Action Research; Paulo Freire; Orlando Fals Borda

Para una pedagogía decolonial en América Latina: Convergencias entre la educación popular y la investigación acción participativa

Resumen: El artículo analiza las posibilidades de convergencia entre la educación popular y la investigación-acción participativa, teniendo por base el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire y el científico social colombiano Orlando Fals Borda. En particular, examina estas convergencias con el fin de identificar elementos para la constitución de una pedagogía decolonial en América Latina. Se trata de una investigación inserta en el campo de la historia comparada del pensamiento social latinoamericano, utilizando como fuentes primarias varias obras de Paulo Freire y Orlando Fals Borda. El artículo plantea el argumento de que la convergencia entre la educación popular y la investigación acción participativa es una de las contribuciones intelectuales más fructíferas, creativas y estimulantes ya producidas en América Latina, capaz de apuntar a una pedagogía decolonial que enfrente el colonialismo intelectual, el tradicionalismo pedagógico y el autoritarismo de la ciencia moderno-colonial.

Palabras-clave: Pedagogía decolonial; Educación Popular; Investigación-Acción Participativa; Paulo Freire; Orlando Fals Borda

Introdução

Na virada do século XX para o XXI, uma parte da academia latino-americana e estadunidense viu emergir o debate sobre a decolonialidade. Os agentes principais desta inovação são intelectuais que desde o final dos anos de 1990 têm se reunido em torno de um *programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano*, assim como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), mas também já chamado, por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de *grupo modernidade/colonialidade*, e por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) de *coletividade de argumentação da inflexão decolonial*.

Este programa tem se constituído a partir de uma contumaz crítica às visões eurocentradas da modernidade, propondo uma forma de entendê-la a partir de sua *exterioridade*, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periférico pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de *colonialidade*. Unificou os autores do programa, cujos maiores expoentes são Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, a ideia de que a modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas

uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo.

Individualmente ou em rede, os intelectuais do programa têm produzido um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária. Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos.

Dentre os conceitos partilhados, e que constituem parte da linguagem comum dos membros do programa, destaca-se o de *decolonialidade*¹. Na interpretação de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), este conceito tem sido útil para questionar a ideia de que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial instalado com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia. Contrapondo-se a essa ideia, o programa modernidade/colonialidade parte do pressuposto de que:

la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13).

Entendem, assim, que o fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início à colonialidade global, entendida como um enredado padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho.

Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global, os autores do programa defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade².

¹ Walsh (2014) esclarece que ainda que o programa modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. Afirmo que as feministas *chicanas queer* Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, Frantz Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje. E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que o programa não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise.

² Restrepo e Rojas (2010) reforçam as diferenças entre os conceitos de descolonização (a primeira descolonização, nos termos de Castro-Gómez e Grosfoguel) e decolonialidade. Por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a

Na esteira destes autores, utilizamos o conceito de decolonialidade como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (Mota Neto, 2016).

A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento, mas também encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas produzidas no Sul global, como a América Latina, África e Ásia. Segundo Escobar (2003), algumas destas fontes são a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista *chicana*, a teoria pós-colonial e a filosofia africana.

Com base em trabalho anterior, defendemos o argumento de que a *educação popular* e a *investigação-ação participativa (IAP)*, em particular no que toca às contribuições teóricas do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e do cientista social colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), devem estar inseridas na genealogia da decolonialidade na América Latina, por seus significativos aportes à crítica da colonialidade enraizada nas ciências sociais e na educação e, sobretudo, por apresentarem elementos de descolonização do pensamento, do fazer científico e da pedagogia.

E é nesta direção que o presente artigo busca analisar possibilidades de convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa, tomando como referência os dois intelectuais mencionados, com vistas a identificar suas contribuições para uma pedagogia decolonial na América Latina.

Trata-se de um artigo situado no campo da história comparada do pensamento social latino-americano, utilizando-se como fontes primárias diversas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em diferentes momentos de suas trajetórias intelectuais. Na primeira parte do artigo, tratamos de conceituar e caracterizar a educação popular e a investigação-ação participativa, analisando especialmente seus pontos de convergência. Em seguida e por fim, refletimos sobre uma pedagogia decolonial como expressão da *educação popular pesquisadora e participativa*, nos termos dos autores analisados.

Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-ação Participativa (IAP)

As décadas de 1960 e 1970 são de grande efervescência política e intelectual na América Latina. À luta contra as ditaduras civil-militares que varriam vários dos países de nosso continente correspondia, no plano intelectual, a luta contra a ditadura do pensamento único, hegemônico, eurocêntrico.

Construções intelectuais mais autônomas, que buscavam exprimir as contradições e problemáticas próprias de nossas sociedades latino-americanas, foram emergindo em vários campos do conhecimento e deram origem, por exemplo, à *teoria da dependência*, à *teologia da libertação*, ao *teatro do oprimido*, à *filosofia da libertação* e, ao que nos interessa mais de perto neste artigo, à *educação popular* e à *investigação-ação participativa*.

Segundo Mejía (2013), a reação contra o eurocentrismo que caracteriza estas construções intelectuais dos anos 1960 constituiu o “gérmen de um pensamento próprio latino-americano”, que

colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial.

buscou diferenciar-se das formas eurocêntricas de conhecimento e das perspectivas de leitura da América Latina a partir “de fora”, possibilitando a articulação de um conjunto de linhas de ação e discursos teóricos críticos e anticoloniais, tais como a educação popular e a IAP.

Vale precisar que o termo “educação popular”, na América Latina, tem história antiga e remonta às lutas de independência dos países latino-americanos no século XIX. Naquele contexto, educação popular era entendida como instrução pública para todos, fundamentada em um discurso liberal que associava educação ao “espírito” republicano do progresso e da liberdade.

Ao longo do tempo, o termo será ressignificado. Nos anos 1960, ao redor das experiências político-pedagógicas de Paulo Freire no Brasil, a educação popular assume uma orientação “libertadora”, profundamente mais crítica e radical, que já não se limitava a defender a universalização da escola, mas que questionava os principais pilares que sustentavam a educação moderno/colonial. Mais do que isto, questionava os fundamentos mesmos da sociedade capitalista, as remanescências da situação colonial e toda forma de opressão social, de raça e gênero, defendendo uma mudança estrutural da sociedade e da educação.

Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva.

Para Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1994, p. 8), a educação popular é “um *paradigma teórico* que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas”. Para eles, a educação popular trata, assim, “de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial” (p. 8).

De acordo com Carrillo (2012, p. 22), enfatizando as intencionalidades transformadoras da educação popular, este conceito designa um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no âmbito da educação “cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías”. Para este mesmo autor, o que define a educação popular é sua convicção de que são os próprios sujeitos populares – chame-se de classe operária, setores populares, movimento popular ou movimentos sociais – os chamados a levar a cabo as transformações sociais que garantirão a sua libertação. Mas, ao mesmo tempo, a educação popular assume que sua tarefa é contribuir para que estes sujeitos populares se construam, se fortaleçam e reconheçam sua capacidade de protagonismo histórico (Carrillo, 2012).

Brandão (1994), por sua vez, apresenta quatro características da educação popular latino-americana, que vêm sendo assumidas desde os anos 1960 nos diversos projetos inscritos nessa legenda. São elas:

- 1 – A educação popular propõe uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir destas relações, uma educação libertadora.
- 2 – A educação popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares.
- 3 – A educação popular afasta-se de ser apenas uma atividade de escolarização popular (o autor dá como exemplos a alfabetização e a pós-alfabetização) para ser toda e qualquer prática sistemática de intercâmbio de saber, partindo das próprias práticas sociais populares.

4 – A educação popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente.

Não à toa, a educação popular tem sido considerada como uma das maiores contribuições que a América Latina deu à pedagogia e ao pensamento social mundial. Suas intuições originais, ligadas não somente à construção de uma nova pedagogia, mas também à epistemologia que lhe funda, somadas a uma práxis sensível à dor de pessoas e grupos oprimidos, renderam-lhe notoriedade e um variável destaque nas academias universitárias, mas, sobretudo, nos movimentos sociais.

Muitas das experiências de educação popular iniciadas nos anos 1970 articularam-se na década seguinte em torno do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL)³, o qual se converteu, por meio de suas redes, publicações e eventos, no principal foro de discussão e de construção da educação popular como campo intelectual crítico, na avaliação de Valencia e Carrillo (2011).

Gadotti e Torres (1994), tendo em vista o caráter plural da educação popular, enumeram alguns dos seus locais de experimentação na América Latina: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no estado de São Paulo; à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México; ou as campanhas de alfabetização no Equador, apoiadas pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na melhor tradição transformadora da educação popular, além de diversas experiências de educação popular de gênero, o sem-número de movimentos de afirmação da mulher, *a vinculação entre educação popular e pesquisa participante* etc.

A vinculação entre a educação popular e a pesquisa participante (chamada na Colômbia de investigação-ação participativa) é o que aproxima, portanto, os pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Já explicitada a concepção de educação popular, o que vem a ser a IAP e como elas se articulam?

A IAP é, a um só tempo, um *método de investigação*, uma *técnica educativa* e uma *ação política*. Não é somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar. É uma tríade permeada por uma *filosofia de vida*, que a satura como um todo e com a qual se poderia reconstruir a sociedade como uma força nova. A IAP é, desse modo, uma metodologia dentro de um processo vivencial (Fals Borda; Zamosc, 1985).

Combinando a pesquisa científica com a ação política, a IAP visa a transformar radicalmente a realidade social e econômica e construir o poder popular em benefício dos excluídos. Neste complexo processo estão incluídos a educação popular, o diagnóstico das situações, a análise crítica e a prática como fontes do conhecimento para sondar os problemas, as necessidades e as dimensões da realidade (Fals Borda, 1985).

Os propósitos finais da IAP, de acordo com Fals Borda (1985), são os de: 1) capacitar as classes e grupos explorados para engendrar com eficácia o peso transformador que lhes corresponde, traduzido em projetos, obras, lutas e desenvolvimentos concretos; e 2) produzir e elaborar o pensamento sociopolítico próprio de tais bases populares.

Em suas próprias palavras, Fals Borda (1998, p. 182) assim definiu a IAP:
un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o

³ Atualmente rebatizado para Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe.

investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza.

Do excerto acima, podemos definir a IAP como “um método de estudo e ação” e “uma filosofia de vida”, que visa “melhorar a situação de vida das classes populares”, e cuja produção do conhecimento baseia-se “na convivência com as comunidades”, na “inter ou multidisciplinaridade” e no “compromisso existencial” entre os distintos sujeitos da investigação.

A IAP é uma experiência político-pedagógica, no preciso sentido da educação popular, na medida em que busca armar ideológica e intelectualmente as classes mais exploradas da sociedade, para que estas assumam conscientemente o seu papel como atores da história. Para Fals Borda (1978), este é o destino final do conhecimento, validado pela práxis e orientado pelo compromisso revolucionário.

Seguindo o sentido da educação popular como processo político-pedagógico de organização das camadas populares, Fals Borda (1985) considera a IAP como um método científico de trabalho produtivo (e não apenas de investigação), que implica organizar e impulsionar movimentos sociais de base, de modo que resulta difícil e improdutivo distinguir entre estudo e militância.

A IAP, portanto, como estratégia de produção e difusão do conhecimento, como mecanismo de organização das lutas das camadas populares e como ferramenta conscientizadora e de educação das massas, assume-se como uma *modalidade* de educação popular, em nossa perspectiva.

Neste mesmo sentido, o educador popular Carrillo (2010) propõe a compreensão da IAP como uma “pedagogia da práxis”. Diz ele:

A partir da perspectiva pesquisadora e pedagógica da IAP, a superação entre sujeito e objeto de conhecimento e de ensino deve ser superada pelo princípio da “reciprocidade simétrica”; esta parte do reconhecimento de pesquisadores e pesquisados, educadores e educandos como sujeitos “sentipensantes”, assim como da necessidade de vínculos horizontais e da construção coletiva de conhecimento. Também implica que, em toda pesquisa participativa, se deva realizar uma “devolução sistemática” ou socialização pedagógica dos resultados, fazendo uso da combinação de linguagens narrativas e analíticas (Carrillo, 2010, p. 357).

Embora desde o seu início, nos anos 1970, a IAP já apresentasse este componente pedagógico – Freire, não à toa, é considerado por Fals Borda como um antecedente desta metodologia –, com o passar do tempo o diálogo de Fals Borda como o movimento da educação popular vai se aprofundando, bem como com outras expressões da pedagogia crítica, como Ivan Illich, John Elliott e Stephen Kemmis.

Em relação à origem da IAP, Fals Borda (1986) menciona quatro correntes intelectuais latino-americanas que para ele estiveram na base de sua formulação: 1) a teoria econômica da CEPAL, o duo brasileiro Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, conectados com Celso Furtado e outros na formulação da *teoria da dependência*, e que para ele foi o primeiro grito de independência intelectual latino-americano; 2) uma releitura do *marxismo*, superando o dogmatismo e o colonialismo intelectual de esquerda, que pode ser encontrado na obra de Pablo González Casanova, Agustín Cueva, Edelberto Torres Rivas, entre outros; 3) a *contrateoria da subversão*, vivenciada na prática revolucionária de Camilo Torres; e 4) a *educação popular* de Paulo Freire e a contribuição do “dialógico” como forma de superação da dicotomia sujeito-objeto.

A convergência entre a educação popular e a IAP tornou-se conhecida em toda a América Latina por meio da influência do CEAAL, entidade que chegou a ser presidida pelos próprios Paulo Freire e Orlando Fals Borda em momentos distintos dos anos 1980 e 1990. Neste sentido, Lola Cendales e Jairo Muñoz (2013) destacam que a articulação entre a investigação-ação participativa e a educação popular constitui o núcleo político-epistêmico fundante do CEAAL. Aliás, o próprio Fals Borda (2004) já havia antes afirmado que a fórmula somatória EP + IAP parece ser um dos aportes principais do CEAAL, e que inclusive esta foi uma das conclusões do 9^a Congresso Mundial de Investigação-Ação e Gestão de Processos realizado na *University of Ballarat* (Austrália), em 2000.

Como principal entidade aglutinadora de educadores populares e maior expressão continental do movimento libertador da educação popular, o CEAAL, por meio de Paulo Freire, Fals Borda e outros, contribuiu para pensar a educação popular em suas vinculações com a crítica do colonialismo intelectual e a necessidade de se reinventar a pesquisa social, com procedimentos participativos e dialógicos.

A ênfase na *participação*, segundo o entendimento de Fals Borda (2004), constituiu um dos principais aportes da IAP à educação popular, o que reforçaria a sua busca originária de superar a relação verticalizada entre sujeito (professor) e objeto (aluno). Para o sociólogo, a essa *dimensão dialógica interpessoal* somam-se outras contribuições: *epistemológica*, pela afirmação do diálogo de saberes; *institucional*, pela necessidade de construção de universidades ou escolas participativas; e *paradigmática*, pelo estímulo à constituição de novos modos de conceber a realidade e produzir conhecimento.

Outra contribuição fundamental de Fals Borda para a educação popular reside na defesa do princípio de que o *educador é um investigador*, cuja inspiração lhe veio pelas mãos dos educadores ingleses Lawrence Stenhouse e John Elliot e do educador australiano Stephen Kemmis, mas que também converge com o pensamento de Paulo Freire, que há muito já defendia essa ideia.

Fals Borda acreditava (2010 [1995]) que houve um salto qualitativo na educação popular a partir da combinação da docência com a pesquisa, estimulada pelo CEAAL. Dizia que os educadores devem envolver-se com tarefas de pesquisa participativa para conhecer melhor a realidade escolar e comunitária; para vincular e motivar os estudantes de todas as idades, até que cheguem ao ponto de serem gestores de sua própria aprendizagem; e para afirmar o papel de liderança e orientação coletiva que têm os professores. A partir dessa combinação, a sala de aula seria concebida como um “sistema articulado de comunicación, investigación y construcción del conocimiento entre todos sus estamentos, para llegar a una especie de *comunidad educativa integral*” (Fals Borda, 1998, p. 208).

Fals Borda (2010 [1995]) defendia, nestes termos, uma *educação popular pesquisadora e participativa*, fazendo convergir os elementos da pedagogia freireana com o seu próprio pensamento sobre investigação participativa. Educação popular que, como veremos, é expressão de uma pedagogia decolonial nascida em nosso continente latino-americano.

A Pedagogia Decolonial como Expressão de uma Educação Popular Pesquisadora e Participativa

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.

Para Walsh (2013), o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres. As pedagogias decoloniais são ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo (Walsh, 2014).

Para Díaz (2010), por sua vez, uma pedagogia decolonial assume como horizonte de trabalho as categorias propostas pelo “giro decolonial”, seus significados e propósitos, mas de uma maneira que o pedagógico seja o eixo, o horizonte e o dispositivo para sua concretização.

Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (Walsh, 2013).

Catherine Walsh afirma que esta concepção se alia à chamada *pedagogia crítica* iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais ao redor do mundo até os anos 1990, quando começa a enfraquecer devido ao auge do projeto neoliberal e à dissipação da utopia revolucionária marxista, no contexto da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (Walsh, 2013). No entanto, também nos anos 1990, emerge com força os movimentos indígenas no continente latino-americano, renomeado como *Abya Yala*⁴. Deste momento em diante, a luta por transformação é redirecionada e ressignificada. Afirma Walsh (2013) que já não está em pauta apenas a questão social, ligada à equidade e à eliminação da desigualdade, mas também as questões étnicorraciais assumem lugar de destaque e dão novos contornos e propósitos à pedagogia, hoje também chamada de decolonial.

Tendo por base esta concepção de pedagogia decolonial, como podemos percebê-la no seio da educação popular latino-americana? Como Freire e Fals Borda se articulam e contribuem para a construção deste projeto a partir da educação popular? Quais os elementos de convergência, presentes no ideário sociopedagógico dos dois autores, que se entrelaçam com a concepção pedagógica decolonial?

Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas deste projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia. Procuraremos explorar esta afirmação sustentando que em Freire e Fals Borda a concepção de pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

Pedagogia que Requer Educadores Subversivos

Tanto em Freire quanto em Fals Borda encontramos a ideia de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de

⁴ Abya Yala é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da Conquista espanhola. Significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital”.

modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais.

Portanto, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (Fals Borda, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (Freire, 1987).

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delinham o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas.

Este vínculo orgânico e participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo franco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda.

Freire, neste sentido, construiu os primeiros traços de sua pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro. Mas os oprimidos com os quais dialogou ao longo de sua trajetória *sentipensante*⁵, ao redor de todo o mundo, incluem os trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil, os camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros. Fals Borda, também, construiu a investigação-ação participativa (IAP) e a educação popular na Colômbia em íntimo diálogo com os camponeses andinos e *costeños*, os negros dos *palenques*⁶ e os indígenas da Amazônia colombiana.

O educador decolonial, por isso mesmo, enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios e suas *situações-limites*. É neste sentido que Freire e Fals Borda não só apoiaram intelectualmente a diversos movimentos de resistência e processos revolucionários, como se engajaram concretamente neles. Vale lembrar que ambos estiveram juntos na Revolução Sandinista e na África pós-colonial, contribuindo, a partir da educação popular e da IAP, para a luta revolucionária. Ambos estiveram envolvidos, também, na construção de partidos políticos democráticos, assumindo com radicalidade a natureza política da educação popular e da pesquisa social.

Mas, com capacidade de trânsito, ambos se movem entre a política, a luta revolucionária, os movimentos sociais, a academia, o governo e as organizações não governamentais, o que fornece uma feição *fronteiriça* ao perfil de educador decolonial que estamos aqui desenvolvendo. Na realidade,

⁵ Termo criado por Fals Borda, para quem *sentipensante* é “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (2003, p. 9). Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

⁶ O equivalente colombiano dos quilombos brasileiros.

não se trata apenas de viver na fronteira ou de pensar a partir dela, mas de ser *politicamente estratégico*, lendo o contexto e verificando em quais espaços sua atuação poderia surtir os melhores efeitos.

Pedagogia que Parte de uma Hipótese de Contexto

Outro legado de Freire e Fals Borda para a pedagogia decolonial é o ensinamento de que a educação, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional.

Orlando Fals Borda chamou de *hipótese de contexto* para a necessidade de adequação dos marcos de referência científicos aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos, caso efetivamente se queira enfrentar o colonialismo intelectual e construir uma ciência própria latino-americana (Fals Borda & Mora-Osejo, 2007).

Paulo Freire (1987, 2003, 2008), no mesmo sentido, desde os seus primeiros escritos, foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas” vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular. Dizia que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares.

Desse modo, a educação popular, ao enfrentar essa racionalidade estreita, totalitária, propondo o que Fals Borda (2010 [2005]) chamou de *diálogo de saberes* e Freire (1987) de *síntese cultural*, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.

A partir da leitura dos dois autores, entendemos que o reconhecimento do contexto concreto e a valorização dos saberes culturais se dão a partir de dois mecanismos: por um lado, por meio da pesquisa, que Fals Borda (1985) chamou de *investigação-ação participativa*, como já sabemos, e Freire (1987) de *pesquisa do universo temático*; por outro, através do diálogo profundo, construtivo e permanente com as camadas populares, em todos os momentos do processo educativo.

Há uma série de convergências entre as duas concepções de pesquisa. Em primeiro lugar, ambas estão ligadas a uma intencionalidade transformadora. Não são apenas um recurso de “descoberta” da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, conseqüentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social.

Pedagogia que Valoriza as Memórias Coletivas dos Movimentos de Resistência

Procedimento de fundamental importância para a pedagogia decolonial, e que constitui parte do legado intelectual de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, é a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão.

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de

práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado.

Mas qual a importância da memória coletiva e como isso articula Freire, Fals Borda e a decolonialidade?

Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para ela, a memória coletiva articula a continuidade de uma aposta decolonial, é como “este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (2013, p. 26).

Para Marín (2013), os projetos e as práticas no campo da memória podem ser concebidos no interior do horizonte da decolonialidade, por dois motivos: primeiro, pela visibilização de *epistemes* que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade; segundo, porque mobilizam dinâmicas de transformação dos legados coloniais que ainda hoje persistem.

Ainda de acordo com Marín (2013), a recuperação coletiva, segundo Fals Borda e Freire, nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começou-se a produzir “outras” narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação às oficiais, apontando para um conhecimento produzido no seio do movimento popular.

Com efeito, compõe a proposta da IAP o que Fals Borda (1985) chamou de *recuperação coletiva da história*, que visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos “oprimidos”, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, a suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial.

Esta recuperação, na concepção falsbordiana, deve ser feita pelas próprias classes populares, com a ajuda dos intelectuais orgânicos, que contribuem pela *restituição sistemática* ou para a popularização de técnicas de pesquisa científica, tornando a investigação um procedimento dialógico e conscientizador. É assim que a proposta de Fals Borda se soma ao pensamento de Paulo Freire, que também forneceu contribuições neste sentido da recuperação coletiva, quando, por exemplo, defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e das palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do *saber de experiência feito*, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico (Freire, 1987).

A construção de uma *ciência popular*, fecundada no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, em nossa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana e uma lição ensinada por Freire e Fals Borda para o movimento da educação popular e para as ciências sociais críticas em nosso continente.

Pedagogia em Busca de Outras Coordenadas Epistemológicas

Freire e Fals Borda construíram contundentes críticas ao colonialismo e à colonialidade também no plano do pensamento científico e filosófico. Fals Borda (1970), desde o início dos anos 1970, quando publica *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que, reproduzido nas academias de toda a América Latina, reforçam o silenciamento de nossa realidade e inferiorizam nossos quadros intelectuais. Freire (2003), já na sua tese elaborada para ingresso na cadeira de História e Filosofia da Educação da então Universidade do Recife, critica, junto ao aspecto epistemológico, a força do colonialismo que se faz presente no patriarcado, no racismo, no latifúndio, na invasão cultural, na cultura do silêncio, na violência, no mutismo, na passividade, no assistencialismo.

Ambos estavam muito conscientes das relações intrínsecas entre colonialismo intelectual, capitalismo, racismo, patriarcado e imperialismo, propondo repensar a pedagogia e as ciências sociais – consequentemente a educação popular – a partir de bases não eurocêtricas, mas *endogenéticas*, nos termos de Fals Borda (2007). Em suma, defenderam a nossa autonomia intelectual e o nosso direito à autodeterminação, ou seja, a possibilidade de os povos do Sul trilharem o seu próprio caminho, o que Freire (2014) chamou de *sulear*.

Evidentemente que esta posição intelectual é reforçada pela *estrutura de sentimentos* (Williams, 1997 [1975]) da época. Como já vimos, a segunda metade do século XX é marcada, na obra de um conjunto crescente de intelectuais críticos, por um terceiro-mundismo ou latino-americanismo que encontra expressão na sociologia, pedagogia, filosofia, teologia, não à toa identificadas como sendo *da libertação*.

Isto não representou um fechamento em relação aos ensinamentos de tradições críticas vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Afinal, tanto Freire quanto Fals Borda viveram nestes locais e construíram relações com intelectuais e movimentos aliados. Mas, sem negar o diálogo, este terceiro-mundismo significou uma busca por novas coordenadas epistemológicas, mais autônomas, que representassem melhor o ponto de vista das camadas populares do Sul global.

Isto explica a maneira não ortodoxa com que Freire e Fals Borda incorporaram, por exemplo, o marxismo. Negando o economicismo e o estruturalismo muito evidentes em parte do marxismo latino-americano, que, diga-se de passagem, não raro foi uma reprodução eurocêntrica do marxismo pensado em outras latitudes, estes educadores foram capazes de introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas “falavam”, a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o “ópio do povo”.

Entendemos que isto não se deve apenas à influência, de fato importante, de Antonio Gramsci, mas também de outros personagens da periferia mundial, que heterodoxamente releram o marxismo ocidental, como Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Camilo Torres e Che Guevara. De igual forma, deve-se à influência sobre Freire e Fals Borda de tradições de pensamento latino-americanas que cruzaram o marxismo com outras correntes filosóficas, como a teologia da libertação, que aproximou Marx ao humanismo cristão.

Além da teologia da libertação e da releitura do marxismo, Freire e Fals Borda também buscaram outras coordenadas epistemológicas dialogando com perspectivas teóricas emergentes no final do século XX, como a pós-modernidade de oposição e o multiculturalismo e, no caso de Fals Borda, também com a teoria pós-colonial e os estudos culturais.

Isto não significou, em nenhuma hipótese, o abandono dos marcos de referência anteriores, mas uma atualização e ampliação do seu discurso teórico. Nesta busca por outras coordenadas epistemológicas, está muito evidente em ambos os autores o enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno, como objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global.

E, ao buscar a superação destas dicotomias, verificamos neles a valorização daquilo que Fals Borda (2010 [1986]) chamou de *racionalidade do cotidiano*, e a necessidade de se fazer ciência a partir desta racionalidade. Ou seja, suas propostas combinavam o vivencial com o racional, subvertendo a lógica hierarquizadora e dicotômica da ciência moderna.

Entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire (1978) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafrikanizar as mentalidades”, defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades”, e nisto Freire e Fals Borda contribuíram significativamente.

Pedagogia como Utopia Política

Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. Enfrentando as abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 1970, que enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, mas quase sem oferecer perspectivas de mudança, ambos os autores destacaram a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo.

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, eles apresentaram caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário, batizado como *socialismo raizal*, *autóctone* ou *radical*, na linguagem de Fals Borda (2007), de *socialismo democrático*, em Freire (2000), ou de *democracia participativa*, em ambos.

Sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade.

Dizemos “transformação radical e estrutural” porque ambos estavam convencidos de que a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão da realidade, a econômica, por exemplo. A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a Conquista, espalhou-se para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas.

Por isso, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, que implicasse em mudanças em todas essas esferas sociais, poderia dar respostas adequadas aos reclamos das classes oprimidas. Na África, Freire (2000) chegou a propor uma *ruptura radical* com o colonialismo e o neocolonialismo. Com a mesma coragem, Fals Borda (2007) propunha o “renascimento” ou o “despertar” da Colômbia, sintetizado na expressão indígena *Kaziyadu*.

A transformação, por isso, exigia bem mais que a mera tomada do poder, que deveria, mais propriamente, ser *reinventado*, como gostava de dizer Freire (2000). Em Fals Borda (2007), também, o poder não se concentrava apenas no Estado, embora esta fosse uma frente fundamental de luta. O poder era visto como uma malha de relações e que envolvia o conjunto da sociedade, das instituições, das práticas e das relações sociais.

O projeto socialista que defenderam, associado à IAP e à educação popular, caminha em direção contrária ao que Freire (1982) chamou de *colonialismo revolucionário*, ou seja, não é um socialismo a ser decretado pelas vanguardas, mas construído, no cotidiano, pelas classes populares, recuperando o que Fals Borda (2007) denominou *origens telúricas* e *fontes históricas*, isso é, os *valores fundantes* de nossas populações ancestrais latino-americanas.

Considerações Finais

A partir das análises realizadas neste artigo, podemos concluir que a convergência entre a educação popular e a investigação-ação participativa é uma das mais fecundas, criativas e instigantes contribuições intelectuais já produzidas na América Latina, capaz de apontar para uma pedagogia

decolonial que enfrente o colonialismo intelectual, o tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial.

As obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, por suas inovadoras contribuições intelectuais nos campos da pedagogia e da pesquisa social, devem estar inscritas na genealogia do pensamento decolonial, uma vez que forneceram elementos fundamentais para não só questionar a vigência da colonialidade nos planos do existir, do poder e do pensar, mas também porque construíram estratégias de formação-militância-investigação profundamente descolonizadoras e emancipadoras.

Entendemos também que a educação popular e a IAP, como movimentos e como discursos no interior do pensamento crítico decolonial, inspiradas nos dois autores aqui analisados, têm contribuído e podem continuar aportando: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar científico e pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

Consideramos que explorar o aspecto decolonial em ambos os autores é um esforço de valorização dos pensamentos de Freire e Fals Borda, abordando uma temática ainda pouco trabalhada por seus estudiosos; uma tentativa de contribuir para o movimento da educação popular na América Latina, analisando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia emancipatória, crítica e decolonial em nosso continente; uma aposta na possível contribuição deste estudo para o debate da decolonialidade, aproximando o pedagógico do decolonial.

Assim, a par da análise feita neste trabalho, pensamos que é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial em nosso continente, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação. As biobibliografias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda nos são inspiradoras para esta caminhada.

Referências

- Brandão, C. R. (1994). Os caminhos cruzados: Formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In M. Gadotti & C. A. Torres (Eds.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez; EDUSP.
- Carrillo, A. T. (2010). Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In Danilo Streck (Ed.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Carrillo, A. T. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. (2ed.). Bogotá: Editorial El Búho.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cendales, L., & Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia: Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. In L. Cendales, M. R. Mejía & J. Muñoz (Eds.). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo; CEAAL; Solidaridad Socialista.

- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Escolar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 01, 51-86.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In Orlando Fals Borda et al. *Crítica y Política en Ciencias Sociales: El debate sobre teoría y práctica*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores.
- Fals Borda, O. (1986). Encuentro de instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In O. Fals Borda & C. R. Brandão, *Investigación Participativa*. (2ed.). Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1998). *Participación Popular. Retos del Futuro*. Bogotá: ICFES; IEPRI; COLCIENCIAS.
- Fals Borda, O. (2004). Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. *La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 21, 104-107.
- Fals Borda, O. (2007). *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2008 [1967]). *La subversión en Colombia: el cambio social en la historia*. (4ed.). Bogotá: FICA-CEPA.
- Fals Borda, O. (2010 [1986]). La investigación-acción participativa: política y epistemología. In J. M. R. Guerra (Ed.), *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (2010 [1995]). Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In D. Streck (Ed), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fals Borda, O. (2010 [2005]). Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In D. Streck (Ed), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fals Borda, O., & Mora-Osejo, L. (2007). La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Aquelarre – Revista del Centro Cultural Universitario*, 6 (11), 115-124.
- Fals Borda, O., & Zamosc, L. (1985). Balance y perspectivas de la IAP. In C. Garcia (Org.). *Investigación Acción Participativa en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia.
- Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. (4ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (6ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (29ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. (7ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e Atualidade Brasileira*. (3ed). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (2008). *Educação como Prática da Liberdade*. (31ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Torres, C. A. (1994). Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. In M. Gadotti & C. A. Torres (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: EDUSP.
- Marín, P. C. (2013). Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Mejía, M. R. (2013). Posfácio – La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In D. Streck & M. T. Esteban (Eds.). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- Mota Neto, J. C. (2016). *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Valencia, P. O., & Carrillo, A. T. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 333-357.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, 1, 17-31, 2014.
- Williams, R. (1997 [1975]). Você é marxista, não é? *Praga – Revista de Estudos Marxistas*, 2, 123-133.

Sobre o Autor

João Colares da Mota Neto

Universidade do Estado do Pará

joacolares@uepa.br

<http://orcid.org/0000-0003-3346-1885>

Professor da Universidade do Estado do Pará, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e à Cátedra Paulo Freire da Amazônia.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 84

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University