



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11057 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 01 - Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia

ECOS DE RE(EXISTÊNCIA): EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA PERSPECTIVA SENSÍVEL E DECOLONIAL

Evellin Natasha Figueiredo da Conceição - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Shirley Cristina Amador Barbosa - UEPA - Universidade do Estado do Pará

ECOS DE RE(EXISTÊNCIA): EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA PERSPECTIVA SENSÍVEL E DECOLONIAL

Resumo: A discussão que ora se apresenta é fruto de algumas das inquietudes proporcionadas pela efervescência do contato com os construtos teóricos oferecidos pela nossa vivência enquanto mestrandas no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará, entre os anos de 2018 e 2020. Cabe ressaltar que a Educação Popular como práxis social é compreendida enquanto aquela que não se inscreve de forma institucionalizada, abarcando um amplo número de movimentos sociais, advindos tanto do campo quanto da cidade. Ao se deter sobre um grupo de pessoas historicamente silenciadas e invisibilizadas, esta constitui-se enquanto decolonial, propulsora de uma energia de descontentamento, rompimento, subversão e ruptura por estar ancorada em uma compreensão lógico epistemológica distinta, notadamente marcada por saberes expressos no plano do sensível. Para tal, nos detemos em uma abordagem qualitativa a partir de levantamento bibliográfico.

Introdução

Ao olharmos para a América Latina é possível perceber um contexto histórico de lutas e resistências contra a matriz colonial hegemônica. Isso se torna nítido quando nos detemos a observar os modos diversificados de existência construídos por esses povos, que imprimem suas marcas a partir de uma vivência cotidiana, expressamente ancorada na relação com o meio natural por uma perspectiva sensível de compreensão acerca do mundo, denotando um modo singular de ser, viver, existir e re(existir).

Nesse sentido, evidenciamos a relevância da educação popular e decolonial numa

perspectiva sensível por se atentar aos saberes das populações subalternizadas, as quais lutam para se autoafirmar enquanto produtoras de conhecimento, em uma concepção de educação que vai além dos espaços educativos formais. Logo, tende a proporcionar a emancipação e superação das formas de opressão materializadas pelo sistema capitalista e eurocêntrico.

Esse contexto leva à refletir sobre as nossas raízes formativas, fincadas nas múltiplas formas de resistências e inteligibilidade das populações latinas, as quais formulam o seu pensamento crítico a partir da problematização da realidade em que vivem.

O pensamento político pedagógico de Paulo Freire (1987) nos convida a superar os padrões epistemológicos hegemônicos em que a nossa educação foi construída e aponta como campo formativo de aprendizagem. A educação realizada pelos próprios sujeitos, nos seus processos de busca por emancipação. Nesse sentido, os povos e comunidades tradicionais têm muito a ensinar sobre a maneira como se educam, trazendo a tona os processos resistências como forma de subverter e firmar as suas lutas e conquistas nos diversos territórios, a partir de uma concepção sensível de existência.

Educação popular e perspectivas decoloniais

A perspectiva de educação popular, sensível e decolonial que norteia essa pesquisa tem por base uma educação libertadora-emancipatória, que se contrapõe aos processos de opressão, de modo a contribuir para a problematização dos sujeitos subalternizados frente a uma estrutura opressora, marcada pela colonialidade que ainda atua nas esferas sociais.

Segundo Mota Neto (2016), a educação popular em conexão com a concepção decolonial possibilita a denúncia da exclusão social das classes e grupos populares, os quais contestam a estrutura social, criando estratégias de resistência e reivindicando a valorização dos seus saberes e pedagogias. Evidenciam, portanto, as tentativas de superação das pedagogias eurocêntricas e as formas de educação que desconsideram os conhecimentos oriundos dos grupos populares.

Ainda de acordo com o referido autor, essa concepção de educação tem como ponto de partida a realidade do sujeito, considerando como prática educativa tudo o que o homem constrói tal como saberes populares, significados, experiência de vida, a partir de sua relação com a natureza e com a sociedade. É importante destacar que os grupos subalternizados historicamente se movimentam e se reconhecem como produtores de conhecimento e, a partir da perspectiva libertadora da educação popular, passam a reivindicar o reconhecimento de suas pedagogias (ARROYO, 2014). Paulo Freire (1987), ao refutar a educação bancária, provoca “fissuras” no sistema tradicional de educação quando propõe uma concepção emancipatória. Chama atenção para os processos educativos provenientes dos movimentos populares, os quais tomam como base os saberes, a vivência e o contexto sociocultural dos sujeitos.

Sobre essa perspectiva, a educação é um processo mais amplo e a escolarização como um recorte dessa educação, que acontece no cotidiano social. Assim, o aprender diferente é constituído nas experiências vividas, passadas dos mais velhos para os mais novos.

É nesse sentido, que as classes populares trazem questões desafiadoras para o campo da educação, uma vez que passam a interrogar as pedagogias hegemônicas, exigindo o reconhecimento de seus saberes. De acordo com Oliveira (2015, p. 20), a educação popular se dimensiona como política e crítica de um sistema opressor e em favor das classes e grupos populares oprimidos na luta pela democratização educacional e social.

Nessa perspectiva, os coletivos populares manifestam-se mediante as buscas pelos direitos negados. Além disso, o reconhecimento dos saberes, memórias, culturas, etc. constrói suas pedagogias, as quais emergem das suas experiências de resistência. Deste modo, problematizam as pedagogias hegemônicas e vão se firmando resistentes e conscientes, dentro de um movimento contínuo, de ação e reflexão (ARROYO, 2014).

Mediante a isso, compreendemos que a educação popular representa resistências à pedagogia tradicional, a concepção de educação imposta pela sociedade capitalista. Nesse sentido, é importante reconhecer a existência desses povos, por possuírem formas de se “libertar que desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (ARROYO, 2014, p. 30).

Nessa ótica, as reflexões se dão em torno do aprender no envolver e re-envolver-se, na nossa pertença às populações subalternizadas, a um território marcado por experiências pedagógicas, ao exalarem a essência de um aprender, que pode inspirar as pedagogias hegemônicas.

Portanto, a educação popular se estabelece nas lutas sociais marcadas por uma postura de resistência dos povos originários, populações tradicionais: quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais, entre outros grupos, que possuem uma longa trajetória de luta, protagonizando várias formas de existência. A ideia da seguinte seção é justamente refletir sobre como a sensibilidade expressa no aprendizado desses coletivos pode ser matéria fundante na construção do conhecimento.

Por uma Educação Popular e Sensível

A academia nos leva muitas vezes a uma concepção única de ciência. Partindo de uma perspectiva cartesiana, constitui um olhar quase sempre unidimensional com preponderância na ideia de causalidade. Nosso intento, neste espaço, é discutir acerca de uma forma outra de compreender o fazer científico, uma visão que abarque as potencialidades da vivência popular, notadamente expressa por narrativas do acontecer cotidiano.

“Recordar: do latim ‘recordis’, voltar a passar pelo coração”. Assim Eduardo Galeano (2005, p. 10) inicia o célebre *Livro dos Abraços*. O poeta, desde as páginas iniciais, enfatiza a

memória enquanto elemento fundante no ato do conhecer. Nós aprendemos porque somos capazes de lembrar e só nos lembramos daquilo que nos toca afetuosamente. Essas proposições nos levam a uma reflexão necessária de ser pensada a partir de uma perspectiva global – a sensibilidade enquanto elemento crucial na construção do conhecimento.

Convém lembrar que esta forma de elucidação é contrária à postura epistemológica materializada na modernidade. Acreditava-se de forma veemente nas bases científicas, sobretudo, as das Ciências Naturais como instrumentos potentes de apreensão do real. Em uma perspectiva de causalidade e quantificação, pretendia-se submeter a realidade a uma espécie de dissecação, compartimentá-la de modo a estudá-la de maneira essencialmente dogmática.

Contudo, cabe ressaltar que a lógica do corpo social não obedece a essa linearidade a qual estava submerso o ideal moderno. As relações sociais estão fundamentalmente impregnadas por concepções aparentemente ilógicas, desconexas e caóticas, as quais ainda sim apresentam elementos estruturantes e coerentes. Santos (2002) problematiza o status adquirido pela Ciência Moderna ao afirmar categoricamente que este se encontra mergulhado em profunda crise. O autor apresenta as limitações deste modo de se conceber o conhecimento. Para tanto, aposta no diálogo com outras formas de concepção do real, fincadas na inteligibilidade social de maneira ampla. Um de seus principais argumentos reside na crítica à concepção positivista, que está intrinsecamente relacionada à dogmatização da ciência.

Esta forma de se compreender o conhecimento expressa uma atitude de fragmentação disciplinar, em que a subjetividade social é produto da objetivação científica (MORIN, 2000). Logo, vasta teia de conhecimentos é marginalizada, tornando complexo o entrecruzamento entre saberes e práticas. Foi com essa sutileza do pensar e estar no mundo que a Ciência Moderna não conseguiu lidar ou, pelo menos, apresentou problemas para compreender. Tudo aquilo que fugisse da lógica excessivamente racionalista era posto à margem, fato capaz de estruturar uma hierarquização entre conhecimentos diversos. O saber científico destinou-se a uma minoria, os círculos intelectuais acadêmicos. A maioria, o corpo social, aquele que de fato sustentava as reflexões entre os cientistas, enveredou pelas bordas nesse processo, o que acarretou a exclusão de uma série de vivências, expressiva gama de experiências desperdiçadas por não serem legitimadas pelo poderio científico dominante (SANTOS, 2002).

Dessa forma, conclui-se que o conhecimento não foi (e ainda não é) distribuído de maneira equitativa na sociedade, logo podemos falar em privilégio epistemológico e seu impacto na construção de desigualdades sociais: “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SANTOS, 2010, p. 138). Assim, é imperativo pensar na desconstrução das dicotomias as quais a ciência moderna estava impregnada, apostando na existência de outras explicações acerca da realidade.

A Pós-modernidade trouxe consigo o florescer de novas perspectivas relacionadas ao saber. Tal como aurora, iluminou as reflexões em torno do conhecimento, propiciando a oxigenação dos ideais nesse contexto, ao apresentar a percepção de que a ciência, por si só, ainda não havia conseguido responder questões complexas relacionadas ao existir humano. Acena, portanto, para possibilidades alternativas mediante ao conhecer, de modo a considerar a socialidade que emerge aos nossos olhos.

Maffesoli (2008) aposta em uma perspectiva holística a respeito do saber, realizando o exercício de não negar as contribuições positivas advindas da Modernidade. O autor sinaliza o enfático desejo de participar de um debate intelectual cujo cerne ultrapasse as categorias de um cartesianismo, que tenha engendrado a visão de um mundo essencialmente contratual, ao ser regido por um voluntarismo racionalista. Para tal, olha com otimismo o que chama de socialidade (re)nascente, reconhecendo o sensível da experiência vivida enquanto elemento basilar no estudo e compreensão do real. Assim, considera a emissão de paradoxos um exercício salutar de compreensão do outro, cujo ponto fundamental é a implicação emocional, a empatia com a socialidade e o fato de pensar livre, sem amarras ou pré-conceitos:

É estando desapegado em relação aos diversos ideais impositivos e universais, é estando enraizado no ordinário, que o conhecimento responde melhor à sua vocação *libido sciendi*. Por que não dizer um saber erótico que ama o mundo que descreve (MAFFESOLI, 2008, p. 14)

Desta forma, trabalha com abstrações que a Modernidade tentou ignorar por serem nutridas por uma aura de incerteza e, portanto, impossíveis de serem classificadas em categorias pré-concebidas. O autor considera ser preciso desenvolver ao pensamento a amplitude que é sua por natureza, sendo vital a associação entre arte e conhecimento. Essa veia artística possibilita o entrecruzamento de diversas formas de apreensão do real, o que sugere uma perspectiva multidisciplinar de aprendizado.

É a partir dessas reflexões que se torna possível falar em uma educação sensível, por meio da compreensão de que o processo educativo não pode ser relegado a um único aspecto, o cognitivo. A existência humana precisa ser vista a partir de uma perspectiva global. Cada imagem, toque, cheiro, gosto, etc. nos leva a experimentar sensações múltiplas que carregam consigo uma série de ensinamentos, os quais não podem e nem devem ser quantificados. Tais saberes estão impregnados por uma perspectiva poética pois apresentam um caráter de fruição ao lidar com sentimentos, dúvidas, emoções e perplexidade: “o cotidiano é constituído de experiências poéticas que emaranham muitos saberes artísticos” (FARES; PIMENTEL, 2016, p. 211).

Esta forma outra de conhecer implica em uma concepção diversa e expressiva. O saber construído por sujeitos historicamente silenciados e marginalizados percorre uma razão a qual explora de forma ampla a sensibilidade humana. Há sempre uma forma diferenciada de aprendizado. Um saber que dá vazão ao sentir do corpo em todas suas magnitudes. Uma aprendizagem configurada pela exploração ampla dos sentidos - a educação sensível - com

forte estímulo à imaginação, pois tem uma “*função transcendental*, ou seja, ela permite que se vá além do mundo material objetivo e se crie o que Bachelard chamava de ‘suplemento da alma’” [Grifos da autora] (PITTA, 2005, p. 38).

Sob esta ótica, Brandão (1981) afirma que a educação do homem existe por toda parte, sendo o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver com o que educa. Nesse sentido, a educação popular atrelada ao sensível é justamente esse resgate de um saber ancorado na totalidade do ser, imbuído de poeticidade, porquanto “O ato poético é como um ato essencial que ultrapassa em um só jorro as imagens associadas à realidade” (BACHELARD, 1990, p. 80).

A poesia nos leva ao caminho do humano. Esse apelo ao poético é fecundo em suscitar um sentimento de empatia em relação ao outro, gerando um forte círculo de afetos. A educação popular em uma perspectiva decolonial aspira, de forma sensível, uma compreensão ímpar acerca do ato de conhecer. O saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas, entendido como práxis social, notadamente de ordem não institucionalizada, contrapondo-se fortemente a um projeto de educação classista dominante e tem o seu cerne no apelo salutar a sensibilidade impressa na vivência cotidiana (BRANDÃO, 2006).

Tessitura Metodológica

A pesquisa se delinea por uma abordagem qualitativa, por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, etc. correspondentes a um espaço profundo de relações sociais, que não podem ser simplificadas à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Além disso, partimos de um levantamento bibliográfico (GIL, 2008), impresso nas bases teóricas de autores como Freire (1987), Oliveira (2015), Mota Neto (2016), Brandão (2002) (2006), Bachelard (1990), Maffesoli (2008), Bondía (2002), etc.

Considerações Finais

A partir da referida pesquisa, é possível perceber a relevância das contribuições do pensamento educacional focalizado nos movimentos sociais, no que concerne à educação popular, por meio de uma compreensão sensível e decolonial. De forma preliminar, o estudo aponta para uma educação que visa o reconhecimento dos saberes expressos nas vivências das populações oprimidas e silenciadas historicamente pela educação oficial.

Ao se concentrar na sensibilidade presente nos indivíduos, essa concepção de educação acena para uma perspectiva não-arbitrária de construção do conhecimento. Somos humanos e estamos fundamentalmente marcados por subjetividades que amplificam o nosso estar no mundo. A educação precisa fazer sentido àqueles a quem é destinada, de modo a apresentar uma relação estreita com o cotidiano no qual a vida é articulada e ilustrar as contradições existentes em sua dinâmica. É justamente esse o ponto de partida para compreender as variadas nuances de uma educação popular ancorada no sensível.

O saber que fundamenta expressivamente a concepção de educação sensível, reconhece a ambiência emocional, de modo a estruturar coerentemente uma teia de sentimentos e sensações as quais estão expressas e participam de forma decisiva da dinâmica estabelecida pelas pessoas no corpo social, em um entrecruzamento de processos afetivos e cognitivos. Tal concepção advoga uma experiência de globalidade existencial marcada por um viés poético, que encontra nos pormenores da vida humana matéria artística propícia à fruição estética.

Reconhecer esse tipo de saber constitui-se como ato de resistência, ao ter a percepção de que os povos subalternizados e silenciados historicamente são produtores de conhecimento e essa construção se dá essencialmente nas minúcias das suas vidas cotidianas. Ao nos determos na ideia de uma educação popular, sensível e decolonial, objetivamos focalizar nos aspectos que compõem esse processo de ensino-aprendizagem.

Logo, essa forma outra de conhecimento se inscreve em uma perspectiva de (re) existência aos processos coloniais de aquisição do saber, a fim de contribuir para a emancipação desses sujeitos, de modo a torná-los seres críticos e contestadores da realidade que os oprime.

Palavras- Chave: Educação Popular. Decolonialidade. Educação Sensível.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 2370

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de Uma Poética do Fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, Jan/Fev//Mar/Abr, 2002.

FARES, J.A; PIMENTEL, D.S. Imagens da Mitopoética de Colares. In: ALBUQUERQUE, M. B. B. (Org.). **Saberes da Experiência, Saberes Escolares: Diálogos Interculturais**. Belém: Eduepa, 2016. p. 205- 238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Capítulo 1 – Justificativa)

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. L&PM Pocket: Porto Alegre, 2005

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. Atlas S.A, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. Brasília: Unesco, 2000.
- MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fols Borda**, Curitiba, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: As Asas da Imaginação. In: BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1985. Introdução. p. 5-30.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo : para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.