

PEDAGOGIAS SABERES DE(S)COLONIAIS E FAZERES

INÉS F. MOUJÁN, ELSON S. S. CARVALHO, DERNIVAL V. R. JÚNIOR (ORG.)



econuvem

criações

**Inés F. Mouján, Elson S. Silva Carvalho,
Dernival V. R. Júnior**
(organizadores)

***PEDAGOGIAS SABERES
DE(S)COLONIAIS E FAZERES***



[@econuvem](#)



2020



@econuvm



Projeto
Gráfico/Diagramação
M&W Comunicação Integrada

Ilustrações/Capa
Ciro Gonçalves (@cireca)

Diagramação financiada pelo Programa Nacional de Extensão do Ministério da Educação 2015/2016, associado ao Programa de Extensão "Núcleo de Vivência Ecopedagógica Matriz: o educando faz o currículo" da Universidade Federal do Tocantins, sob o número 2372.2.3552.10042014. Os autores cederam o conteúdo das respectivas pesquisas para divulgação nessa obra digital, que reproduz o conteúdo de material impresso aprovado pelo Conselho Editorial da EDUFT - Palmas-TO (ISBN 978-85-60487-78-3). O nome fantasia "Econuvm" e redes sociais estão associados às ações previstas no plano de trabalho do referido programa de extensão. Contato: nuvem.to@gmail.com / <https://whats.link/econuvm>

APOIOS E REDES



Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia



NEUZA: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas) da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.



PPGCULT: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.



Cátedra Abierta Paulo Freire de la Universidad Nacional de Mar del Plata - UNMDP



GIPSc: Grupo de investigación Problemáticas Socioculturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata - UNMDP

UNR



CIETP: Centro de Investigación y Estudios Poscoloniales de la Universidad Nacional de Rosario - UNR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogias de(s)coloniais [livro eletrônico] :
saberes e fazeres / Elson Santos Silva Carvalho,
Dernival Venâncio Ramos Júnior, Inês Fernández
Mouján (organizadores). -- Goiânia : Elson
Santos Silva Carvalho, 2020.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-00-06521-3

1. Colonialidade 2. Decolonialidade 3. Educação
4. Educação - Finalidade e objetivos 5. Educação
intercultural 6. Modernidade 7. Pedagogia decolonial
I. Carvalho, Elson Santos Silva. II. Carvalho, Elson
Santos Silva. III. Ramos Júnior, Dernival Venâncio.
IV. Mouján, Inês Fernández. V. Gonçalves, Ciro Aguiar
Viana.

20-40384

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



Licença Creative Commons
Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-
Compartilhado 4.0 Internacional.

**PEDAGOGIAS DE(S)COLONIAIS
SABERES E FAZERES**

SUMÁRIO

| | |
|------------|--|
| 7 | Prefácio |
| 13 | Apresentação |
| 25 | De(s)colonizar o aprender |
| 26 | Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais |
| 41 | Outra ecopedagogia, decolonial e realista: revisitações para práticas possíveis |
| 75 | Pedagogijiquitaia |
| 84 | Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível |
| 101 | De(s)colonizar em Comunidade |
| 103 | Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa na constituição de uma pedagogia decolonial na américa latina |
| 128 | O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais |
| 142 | Pedagogia e trabalho na economia popular: vislumbres de uma pedagogia descolonizadora |
| 158 | Olhares em rede a partir de uma educadora popular ambiental latino-americana |
| 173 | De(s)colonizar corpas |
| 175 | Desentocando: uma práxis feminina de decolonização |
| 197 | A fundação da primeira escola normal da patagônia: uma aposta para descolonizar e despatriarcalizar sua história |
| 213 | Pedagogías desobedientes |

PEDAGOGIA E TRABALHO NA ECONOMIA POPULAR: VISLUMBRES DE UMA PEDAGOGIA DESCOLONIZADORA

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a socializar e colocar em discussão uma série de apontamentos para agregar na construção da categoria “pedagogias descolonizadoras”. Elas surgiram no próprio trabalho de vínculo e articulação com os movimentos sociais e no diálogo com o referencial acadêmico do campo de estudo. Estas reflexões se enquadram na aposta por sistematizar desde o empírico os componentes das pedagogias descolonizadoras, já que são poucos os estudos direcionados à temática pedagógica que partem das práticas e experiências a partir da perspectiva dos estudos descoloniais.

Na pesquisa que sustenta e alimenta as considerações deste capítulo, trabalhamos especificamente com a Interbarrial de Esteban Echeverría, uma organização membro do Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Buenos Aires, investigando e analisando conjuntamente seus processos de trabalho autogerido-cooperativo com base nas pedagogias descolonizadoras. O Interbarrial se apresenta como um fórum de discussão,



Anahí Guelman



María Mercedes Palumbo

intercâmbio e articulação do trabalho político e produtivo desenvolvido pelo MNCI-Buenos Aires em quatro bairros populares de Esteban Echeverría, localizados na região sudoeste da província de Buenos Aires, na Argentina¹. Cada um desses bairros possui empreendimentos produtivos proporcionados pela organização coletiva em centros comunitários: cooperativa têxtil e granja no centro “Los Sin Techo”, cooperativa de confeitarias e conservas em “Los Gurises”, cooperativa de confeitarias em “Remolines” e cooperativa de serigrafia e de produção de pão no centro de “Altos”.

Acreditamos que a Interbarrial de Esteban Echeverría é um caso especial pois sua localização geográfica é urbana, mas a sua participação no quadro nacional de MNCI permite um diálogo com os postulados específicos do mundo camponês e indígena, como a soberania alimentar, a agroecologia, a reforma agrária integral; e possibilita reivindicar origens camponesas e apelar para os saberes ancestrais de seus integrantes. Neste sentido, a articulação entre o urbano e alguns aspectos do mundo camponês e indígena presentes em biografias, práticas e saberes oferecem uma contribuição potencialmente substancial para práticas pedagógicas descolonizadoras no âmbito dos processos de trabalho.

Em nossa abordagem, retomamos às considerações teóricas propostas pelo princípio formativo do trabalho (Gramsci, 2009) permitindo-nos unir trabalho e pedagogia. Acreditamos que os processos de trabalho autogerido e cooperativo em movimentos sociais são uma das áreas onde se inscrevem e se gestam, cotidianamente, as pedagogias descolonizadoras latino-americanas. Nessas áreas específicas, observamos certas lógicas que questionam as formas produtivas, epistêmicas e pedagógicas tradicionais, e que contribuem para a sistematização de uma série de componentes mais gerais e próprios das pedagogias descolonizadoras.

¹ A história desta organização passou por distintas etapas marcadas por formatos organizativos diferentes e por deslocamentos nos bairros de intervenção ao ritmo das mudanças na conjuntura política, social e econômica da Argentina. Esta organização surge na década de oitenta com o nome de SERCUPO (Servicio a la Cultura Popular), uma organização não governamental vinculada a pastoral cristã com inserção territorial nos bairros periféricos da Cidade de Buenos Aires e sua área suburbana. Nos anos noventa, com o agravamento das condições socioeconômicas, uma mudança do social para o político foi feita, passando a adotar as bandeiras e lutas das organizações piqueteras. Finalmente, na primeira década do novo milênio, surgiu uma nova fase organizativa a partir do contato com o Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), sua inserção no Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) e o trabalho político específico na região de Esteban Echeverría.

Ao mesmo tempo, localizamos uma série de penumbras nos processos de formação no trabalho que nos conduziram a questionar a complexidade e as contradições no desenvolvimento concreto dessas pedagogias. Entre elas, destacamos em outro artigo (GUELMAN; PALUMBO, 2016) questões sobre a feminilização do trabalho autogerido, a divisão entre trabalho manual e intelectual, as dificuldades de vínculo entre o individual e o coletivo e, finalmente, as possibilidades de projeção na esfera política dos empreendimentos produtivos. Para tanto, no seio destes empreendimentos produtivos se apresentam de modo simultâneo as resistências de um modo hegemônico de vida, de um padrão de poder e de um modelo de conhecimento, assim como a potencialidade de desafiná-lo.

Este artigo apresenta cinco seções que abordam uma série de apontamentos sobre as características que, partindo do trabalho de campo realizado e em diálogo com investigações precedentes, parecem centrais para a definição das pedagogias descolonizadoras. Na continuação, apresentaremos os principais argumentos delineados e levantaremos questionamentos, de modo complementar, para desenvolver em trabalhos futuros.

APONTAMENTOS SOBRE AS PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS

Frente ao convencimento de sua necessidade política e ética, nos propusemos a questionar a possibilidade e a potência das pedagogias descolonizadoras. Nos interessa analisar as práticas que possam desenvolver essa potência de maneira a ajudar na construção de pedagogias que contribuam para quebrar a lógica do padrão de poder moderno/colonial (QUIJANO, 2003). Por isso, buscamos pistas e sinais em áreas diferentes das lógicas tradicionais, tanto educativas como produtivas e políticas.

Nós assumimos algumas das características apresentadas pelos autores preocupados pela descolonização pedagógica, como a compreensão crítica da história (não neutra e nem asséptica), a recuperação e reposicionamento dos legados de práticas e saberes pedagógicos emancipatórios e o questionamento dos enfoques epistêmicos hegemônicos descontextualizados e eurocêtricos, enfim, coloniais (DÍAZ, 2010; WALSH, 2009). Consideramos também outros componentes como o questionamento à falsa pretensão de inclusão multicultural dos excluídos (WALSH, 2009), a revisitação de uma série de pedagogos latino-americanos dentre os quais se destacam Frantz Fanon e Paulo Freire (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2013; WALSH, 2009, 2013), e a configuração de horizontes utópicos em luta contra o eurocentrismo (CABALUZ DUCASSE, 2015). Não obstante, nos parece central

colocar em diálogo estes postulados teóricos com a empiria – com práticas e experiências concretas – afim de refletir sobre em que consistiriam as pedagogias descolonizadoras.

Nas nossas primeiras aproximações com a temática tentamos também estabelecer certas suposições que podiam conter estas pedagogias como a presença de utopias, a relação dialética entre teoria e prática, a marca de alguns dos pedagogos latino-americanos, o forte vínculo com a política e uma práxis participativa e inclusiva. Mas tivemos a necessidade de encontrar, além das formulações teóricas e de nossas próprias suposições, os modos operativos e concretos de uma pedagogia que permitisse construir processos descolonizadores; observar pistas acontecendo e funcionando nas práticas reais nos permitiram problematizar como se desenvolve e atua uma pedagogia que ajuda a romper um padrão de poder e a constituir sujeitos que o questionem.

No trabalho de campo que desenvolvemos em conjunto e na Interbarrial de Esteban Echeverría, fomos observando, participando e interpretando processos que nos permitiram inicialmente pensar em alguns dos seguintes tópicos como traços das pedagogias descolonizadoras: a) o lugar dos saberes e sujeitos epistêmicos-outros; b) o trabalho como princípio formativo; c) a inserção no cotidiano e na comunidade; d) a abertura para a afetividade; e finalmente, e) o marco coletivo.

O LUGAR DOS SABERES E SUJEITOS EPISTÊMICOS-OUTROS

Partimos da premissa de que os empreendimentos produtivos autogeridos-cooperativos analisados questionam – com intensidade variável – as matrizes epistêmicas que exaltam o conhecimento acadêmico e confirmam a pluralidade de saberes populares existentes na América Latina a um lugar de subalternidade, carência e ignorância. Ademais, ao revisar os saberes e conhecimentos valorizados nestes empreendimentos, os sujeitos participantes passam por uma reconfiguração de sua posição epistêmica, deixam de se considerarem meros receptores de conhecimentos produzidos por outros para passar a se perceber como portadores de saberes valiosos.

A epistemologia crítica de Sousa Santos abarca categorias e perspectivas de análises a este respeito. Segundo Sousa Santos, o “no existente es producido activamente como no existente” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 23). A forma de produção epistêmica destas ausências encontra-se na monocultura do saber e do rigor que equipara o conhecimento com o produto da ciência ocidental e com o conhecimento fundado nas disciplinas do saber.

Consequentemente, a diversidade epistêmica se encontra ameaçada pela categorização como saberes ausentes ou não-existentes, ou seja, uma série de epistemes que não estão em conformidade com os cânones da ciência que estreita o campo da realidade e delimita uma “linha abismal” que separa o verdadeiro, o universal, o objetivo, o neutro (a ciência) do falso, do particular, do não científico (outros saberes). Para Sousa Santos, Menezes e Arriscado Nunes (2004), a virtualidade do epistemicídio ocorre na negação da pluralidade de epistemes que convivem cotidianamente com a ciência em uma relação de subordinação fundada no privilégio epistêmico e sociológico outorgado ao conhecimento científico.

Na gênese desse processo, segundo a perspectiva descolonial, está a separação sujeito-objeto cartesiana fundante da modernidade sobre a qual se construiu uma concepção de conhecimento baseada na separação radical entre o homem que conhece e o objeto (o mundo ou até outros sujeitos) que é conhecido (LANDER, 1993). O sistema escolar, herdeiro dessa matriz moderna como mostraremos a seguir, reafirma a legitimidade do lugar dos conhecimentos acadêmicos. Estes são validados como único registro epistêmico no interior da escola, dada sua inscrição nas matrizes simbólicas da modernidade (DÍAZ, 2010), negligenciando os saberes vitais e existenciais dos alunos.

Nesse sentido, nos empreendimentos produtivos observados, os “saberes do sul”² são resgatados e valorizados: criação de animais, saberes de plantas medicinais, hábitos de consumo, receitas culinárias, saberes sobre costura, formas de relacionamento com a terra, acesso à experiência do comunitário. Esses saberes se tornam, muitas vezes, saberes técnicos, políticos e subjetivos³ organizados para a criação e promoção dos projetos autogeridos-cooperativos da Interbarrial. A noção de saberes do sul remete a este conjunto diverso e disperso de

² Concebemos os “saberes do sul” de um modo complexo, negando associações lineares com caráter exclusivamente emancipador. Deste modo, é relevante a abordagem de Bonfil Batalla (1997) a respeito da cultura popular de onde vêm os saberes do sul. Devido a relação do grupo social com capacidade de decisão (que exerce um controle cultural) sobre os elementos culturais e o tipo de elementos culturais sobre os quais se decide, seja – em ambos os casos – próprios ou alheio, se estabelece uma tipologia entre cultura autônoma, apropriada, alienada ou imposta. Nesse sentido, a cultura é um campo heterogêneo, contraditório e híbrido no qual coexistem elementos emancipadores e reprodutores.

³ Guelman e Palumbo (2015) trabalharam uma classificação dos saberes presentes nos empreendimentos produtivos da Interbarrial

saberes populares, que não correspondem ao cânone do conhecimento científico e escolar, valorizado como digno de ser ensinado, aprendido e transmitido.

Se partimos da compreensão que muitos dos integrantes dos grupos produtivos – ou seus pais e mães – vem de países limítrofes ou de cidades do interior do país, vemos que nesses intercâmbios se resgata uma memória de saberes, saberes do campo, saberes de origem, saberes ancestrais que se ressignificam quando se desenvolvem no novo contexto periurbano da cornurbação da província de Buenos Aires. Nos parece de uma riqueza particular esse encontro que recupera saberes e mostra a potência do encontro entre o velho e o novo, entre o tido e o que se foi construindo.

Assim, a categoria de ecologia de saberes aponta para visibilizar uma configuração epistêmica plural que habilita uma comunidade de discursos e práticas mais ampla e menos excludente que a monocultura do saber e do rigor científico (SOUSA SANTOS, 2010). Juntamente ao resgate de uma configuração epistêmica plural, que busca reverter à equiparação entre conhecimento e ciência, notamos que nos empreendimentos produtivos as relações se modificam em torno do conhecimento. Mais do que relações entre professores e alunos que evocam a desigualdade escolar pautada pela posse ou ausência de conhecimento, aqui se apresentam vínculos entre sujeitos portadores de saberes diferentes e igualmente valiosos. Ou seja, todos podem se constituir como educadores, ainda que nem todos possuam o mesmo saber para ser compartilhado e ensinado.

Deste modo, se repete nos membros dos grupos produtivos expressões que se referem ao aprender fazendo junto com os companheiros e reflexões relativas às reconfigurações epistêmicas no ato de ensinar o que se sabe (baseado no reconhecimento da posse de um saber) e no ato de deixar-se ensinar por um companheiro do empreendimento produtivo, rompendo, assim, a fragmentação e atomização do saber associado à divisão especializada do trabalho.

de Esteban Echeverría em termos de saberes técnicos associados diretamente a experiência da produção (ao “saber fazer” que esta implica), saberes políticos vinculados a condição organizativa e coletiva que deu origem e motiva os grupos produtivos; e finalmente saberes subjetivos referentes a dimensão vincular atada a produção tanto dentro como fora dos empreendimentos produtivos.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Sustentamos a partir da pedagogia e de sua história que o trabalho é uma práxis que forma e educa os sujeitos. Era, precisamente, no trabalho onde se formavam os camponeses e os artesões antes da consolidação dos sistemas educativos modernos. Contudo, é também no trabalho onde hoje se segue formando os sujeitos, em termos técnicos e em termos sociais. cremos, nesse sentido, juntamente com Gramsci (2009), no princípio formativo do trabalho porque no processo de trabalho o trabalhador articula sua ação, seu pensar, aprende modos e técnicas para o fazer e seus fundamentos, e articula este saber sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz.

Os saberes sobre a natureza que o homem transforma no trabalho, os saberes sobre a sociedade e suas leis, e os saberes dos direitos se articulam no âmbito do trabalho. Por isso, uma das principais aprendizagens do trabalho como princípio formativo é o das relações sociais, a disciplina, a socialização e naturalização ou, pelo contrário, a desnaturalização das condições de vida e do funcionamento do social.

Parece central, então, começar caracterizando os projetos produtivos que observamos na Interbarrial de Esteban Echeverría para compreender seu papel na formação de seus trabalhadores. Fazem parte de uma economia de subsistência que funciona de maneira coletiva e sem patrão. Se trata, por tanto, de processos de trabalho que parecem não corresponder às lógicas cumulativas, pois não há relações salariais nem mais valia. Ainda que estas formas pudessem lembrar as situações pré-modernas, pré-capitalistas ou pré-coloniais, concordamos com Quijano (2010) que as formas que o trabalho assume no seio do padrão de poder moderno/colonial e capitalista – até mesmo as não salariais – se encontram todas articuladas ao capital.

Nesse sentido, se o trabalho autogerido-cooperativo oferece alguma lógica descolonizadora, não é a de ser “pré” capitalista, moderna ou colonial, mas a de ser a possibilidade de atravessar a modernidade colonial capitalista guardando e transmitindo alguns valores e parâmetros não coloniais, como o valor do coletivo, o estabelecimento de vínculos e relações entre sujeitos que não se diferenciam pelo fato de possuir ou não os meios de produção (ou a própria força de trabalho), que não vendem sua força de trabalho, mas que a usam associados a outros, e que não buscam acumular riqueza.

A partir desse ponto de vista, ainda na complexidade que representa a articulação ao capital, o trabalho nos projetos produtivos autogerido-cooperativos parece ocupar um papel na transmissão de valores ou formas

de vida próprios, com vínculos não mercantilizados, e também formar sujeitos neste mesmo sentido. Daí, talvez, as particularidades dos modos de trabalhar e produzir nas experiências produtivas desse movimento social possam ser capazes de transformar certas lógicas modernas/coloniais e capitalistas de produção, visto que em seus projetos produtivos eles prezam pelo coletivo e pelo não-acumulativo.

Por outro lado, nos empreendimentos analisados, relações diferentes com a natureza são estabelecidas já que buscam respeitá-la de acordo com os princípios da agroecologia, soberania alimentar e reforma agrária integral de acordo com a concepção nacional do MNCI, presente igualmente na Interbarrial de Esteban Echeverría. Estas considerações coincidem com as temáticas da colonialidade da natureza (ESCOBAR, 2003), sob o ponto de vista descolonial, que associam sua mercantilização e sua conseqüente colonização com as maneiras de assumir, consumir, enfrentar e atuar com, sobre e desde a natureza na modernidade-colonialidade.

Contudo, fundamentalmente, os grupos produtivos estudados propõem um vínculo diferente entre sujeitos iguais que podem ser protagonistas de seu processo de trabalho, que podem discutir, planejar, ensinar o trabalho, materializá-lo e executá-lo, e podem também estabelecer políticas e estratégias de comercialização. Mesmo parecendo ser o ponto mais difícil de se realizar, os sujeitos trabalhadores dos projetos produtivos levam adiante o processo do princípio ao fim, contribuindo para encontrar e fixar seu sentido.

Ou seja, o trabalho produz e permite analisar o produzido. É o concreto e a materialidade, mas também vai mais adiante quando possibilita a análise dessa materialidade. O trabalho como espaço de formação forma parte da cotidianidade, da própria vida e de suas condições. Não é um espaço específico de formação, o aprender não é artificializado, é antes feito de forma conectada com a vida material e social.

A COTIDIANIDADE E A COMUNIDADE

É, precisamente, nesse ponto que chegamos ao terceiro aspecto que nos interessa sobre as áreas de formação e de construção de aprendizagens a partir da abordagem das pedagogias descolonizadoras. A modernidade/colonialidade traz, também, a delimitação das áreas de formação, ou seja, de sua constituição em espaços específicos separados do resto da cotidianidade dos sujeitos.

Este processo de constituição de instituições educativas específicas e fechadas, consolidadas como sistemas educativos, não foi exclusivo da América Latina. Na Europa, a disputa se dava com o regime feudal. Mas, em nosso caso, tiveram as características próprias relacionadas à ordem colonial e neocolonial: as colônias primeiro, e depois os Estados-nação, tinham que negar, ocultar e matar as culturas originárias, o mundo cultural ameríndio (DUSSEL, 2012) como maneira de conquistar, oprimir e dominar através de um processo de doutrinação nessas instituições específicas.

Para Dussel, na Argentina do final do século XIX, a Lei 1420 sobre educação gratuita e obrigatória cristaliza a negação da cultura popular e a intenção de introduzir na população a cultura da burguesia nacional, ilustrada e dependente. Em suas palavras,

Así nace la institución pedagógica moderna, la Escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la periferia: nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona) (DUSSEL, 2012, p 585).

O sistema educativo argentino, assim criado, se torna exclusivo, e busca distorcer, alienar e condicionar de acordo com as necessidades das sociedades colonizadoras e burguesas. Por isso, Dussel reivindica superar a concepção “exclusivamente escolar del proceso educativo... tan inadecuada” (DUSSEL, 2012, p. 610) para construir uma educação comunitária e dialógica.

Por outro lado, encontramos o oposto ao citado anteriormente nos projetos de produção do movimento social com que trabalhamos. Trata-se de espaços não exclusivos, não separados da cotidianidade e do comunitário, espaços em que se aprende e se constrói saberes: os saberes que se transmitem não são construídos em outros âmbitos separados do contexto de sua reprodução.

A produção e a reprodução dos saberes no trabalho autogerido-cooperativo caminham juntas, assim como a produção e reprodução da vida dos sujeitos integrantes dos empreendimentos. Nessa circulação de saberes se rompe a lógica binária do poder do saber onde quem o possui o transmite aos que não sabem. Antes se trata, ainda potencialmente, de que todos ensinam e aprendem juntos, rompendo a lógica da transmissão vertical, própria dos sistemas educativos escolares (GUELMAN, DYZEL E CORVALÁN, 2016).

A ABERTURA PARA A AFETIVIDADE

O grupo de pessoas que integram os empreendimentos da Interbarrial de Esteban Echeverría se reúnem com um fim produtivo, mas no saber-fazer técnico se forjam vínculos inter-subjetivos à medida que as pessoas vão se conhecendo, sentindo-se à vontade e compartilhando histórias de vida, necessidades e problemas da vida cotidiana. O subjetivo, por sua vez, remete à possibilidade dos sujeitos se sentirem como tais, de portarem saberes, de ensinar, de serem capazes de mudar, de dar lugar ao pensar e ao sentir ainda que nos ambientes de trabalho. Nesse sentido, nos interessa pensar a afetividade como outro apontamento que caracteriza as pedagogias descolonizadoras.

Esta interação entre o individual e o coletivo, em termos afetivos, formando parte da vida produtiva, nos leva a questionar sobre seu vínculo com o descolonizador. Por um lado, a presença do afetivo nos ambientes de trabalho autogerido-cooperativo é apresentada como um elemento destabilizador pelos próprios trabalhadores; do mesmo modo como a concepção hegemônica do trabalho é compreendida como um espaço distante dos afetos (ao menos como intencionalidade explícita e procurada). Por outro lado, nos empreendimentos analisados se valoriza e se endossa a força das relações inter-subjetivas como aspecto potencializador da formação no trabalho e sustento destes projetos.

Analisado a partir de um ponto de vista pedagógico, o surgimento do afetivo no âmbito do trabalho pode ser visto como contribuindo para uma formação integral dos trabalhadores, quebrando a configuração da aprendizagem como um processo unidimensional e centralmente cognitivo – o binarismo entre razão e emoção, que corre de forma paralela ao dualismo cartesiano entre sujeito e objeto – assume a razão juntamente com a emoção dos sujeitos. Esta recomposição do processo de trabalho, sem dúvida, reunifica o que a modernidade colonial e o capitalismo dividiram.

A possibilidade de reunificar o que a modernidade dissolveu e dividiu nos sujeitos, a mente e o corpo (que remete à célebre frase cartesiana “penso, logo existo”) e a emoção e os afetos – em virtude da necessária objetividade e neutralidade – se apresenta como um dos nós mais claros na reunificação de um sujeito potencialmente descolonizado. Isto só é possível por estarem no coletivo, no coletivo de produção, mas também na Interbarrial, no MNCI-Buenos Aires e no MNCI em nível nacional. Isto conduz ao próximo marco sobre a natureza coletiva das pedagogias descolonizadoras.

O MARCO COLETIVO

Podemos propor a partir das experiências observadas e analisadas que nelas aparece o coletivo, constituindo pedagogias, de duas formas. Em primeiro lugar, os vínculos que se estabelecem e os saberes que se compartilham no seio do trabalho coletivo dos projetos produtivos da Interbarrial de Esteban Echeverría dão conta das novas relações entre sujeitos pares. Eles compartilham a palavra, decidem como querem trabalhar, tanto aprendem e ensinam como transmitem, intercambiam e constroem saberes de diferentes tipos (técnico, político e subjetivo). Se colocam como sujeitos de decisões, saberes e direitos. Além do mais, coletivamente, nesses intercâmbios intersubjetivos, se estabelecem laços afetivos que enredam o produtivo com o inter-subjetivo em termos de cuidado, suporte e apoio afetivo (Guelman, Dyzel y Corvalán, 2016).

Podemos dizer que nos projetos produtivos ocorre aprendizagem e ocorrem reconfigurações subjetivas, mas somente enquanto existe um coletivo. Por isso, o caráter pedagógico desses projetos, que subjetivam e geram sujeitos políticos, é coletivo. A partir desse lugar, se produz uma primeira tensão com a ideia dominante de “intelectual e pedagogo individual”, já que a horizontalidade em que circulam os saberes, e na que se formam os sujeitos, dá lugar a uma certa desconstrução do par educador-educando e das lógicas de saber-poder entre alguém que sabe e alguém que não.

Daí a necessidade de pensar a categoria de intelectual coletivo tanto na direção coletiva dos processos de auto-organização, entre os que se empenham produtivamente, - os quais poderiam romper com a divisão capitalista do trabalho em sua concepção e execução (ou trabalho manual e intelectual) -, como em outras divisões que se unem a esta, como a divisão sexual, racial e geracional do trabalho.

Em segundo lugar, os movimentos sociais em geral, assim como o nosso trabalho de investigação, se consideram, a si mesmos como educadores; todos os espaços que constroem procuram ensinar e formar, tendo intencionalidade pedagógica. O trabalho coletivo, autogerido e cooperativo se percebe como um espaço de formação, além de suas especificidades dentro das atividades dos movimentos.

É aqui onde localizamos o segundo modo de uma pedagogia coletiva: não no modo como se executa, mas a partir do lugar coletivo em que se imagina e se pensa; ainda que os procedimentos e as aprendizagens produzidas não estejam completamente claros para o coletivo, eles acabam por desenvolver práticas pedagógicas alternativas.

Precisamente, isto é o que provoca a tensão com a ideia dominante de “intelectual e pedagogo individual”, já que o imaginário e o convicção coletiva acerca dos âmbitos e espaços de formação, os modos de imaginá-los e implementá-los, assim como a possibilidade de pensar as experiências, deixa de lado a cisão trabalho manual-trabalho intelectual, própria da modernidade colonial e capitalista, dando lugar à uma práxis educativa diferente da hegemônica. Assim, podemos sustentar que no trabalho produtivo coletivo, os movimentos sociais se erguem como intelectuais e pedagogos coletivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo expusemos o caminho percorrido e os entrecruzamentos práticos e conceituais realizados sobre as pedagogias descolonizadoras por uma equipe de investigação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires com vínculo com a Interbarrial de Esteban Echeverría.

Iniciamos este texto demonstrando que a inquietação pelas pedagogias descolonizadoras começou a tomar lugar no campo acadêmico latino-americano nos últimos anos; entretanto, continua sendo um tópico pouco explorado nos estudos inscritos no pensamento descolonial. Também, discutimos a centralidade de indagar a categoria pedagogias descolonizadoras em um diálogo crítico entre as práticas e experiências pedagógicas dos movimentos sociais e as contribuições conceituais elaboradas até o momento.

Em seguida, abordamos uma série de apontamentos provisórios que consideramos relevantes como traços das pedagogias descolonizadoras. Isto é, a presença no trabalho produtivo autogerido-cooperativo de um lugar para saberes-outros que situa os sujeitos em uma posição epistêmica relevante; o trabalho com outros em lógicas não salariais operando como princípio educativo; a abertura ao comunitário e ao cotidiano ou a inserção concreta do pedagógico-laboral de maneira não isolada dos contextos da vida; as possibilidades de restabelecer processos de aprendizagem de maneira a compreender o sujeito como um todo e não de modo dividido, dando lugar ao afetivo; e o marco coletivo que configura uma pedagogia coletiva. Todos esses traços são as características que empiricamente vimos se desenvolverem na formação de sujeitos, contribuindo para que estes se constituíssem sujeitos em processo de potencial descolonização. Por isso, esses apontamentos constituem pistas para pensar as pedagogias descolonizadoras.

Nosso acesso às pedagogias descolonizadoras é mediada pelas análises das pedagogias do trabalho, mencionadas acima. Neste sentido, é preciso continuar e aprofundar nosso olhar colocando atenção nas contradições dos processos de formação no trabalho, na complexidade do desenvolvimento concreto dessas pedagogias. Esta reflexão sobre as pedagogias do trabalho é igualmente válida para as pedagogias descolonizadoras, de modo geral, dado que as práticas e experiências construídas nesse sentido – dentro das quais incluímos os empenhos produtivo-pedagógicos da Interbarrial de Esteban Echeverría – nos ensinam, para os estudiosos nessa temática, que são processos que estão abertos, que requerem um olhar atento para as novidades que comportam, assim como para com as contradições e reproduções do existente.

REFERÊNCIAS

BONFIL BATALLA, G. Pensar nuestra cultura. **Ensayos**. Ciudad de México: Alianza, 1997.

CABALUZ DUCASSE, F. **Entramando Pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario**. Santiago de Chile: Quimantú, 2015.

DÍAZ, C. “Hacia una pedagogía en clave descolonial”. **Revista Tábula Rasa**, 13, pp. 217-233, 2010.

DUSSEL E. **Erótica y Pedagógica. Para una ética de la Liberación Latinoamericana**. Buenos Aires: Docencia, 2012.

ESCOBAR, A. “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”. En Lander, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 113-143, 2003.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. **Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural**. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2013.

GRAMSCI, A. **Los Intelectuales y la organización de la cultura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

GUELMAN, A. **Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)**. Tese de Doutorado em Educação, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2015.

GUELMAN, A. y PALUMBO, M.M. “Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo”. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 37, n. 2, pp. 47-64, 2015.

GUELMAN, A. Y PALUMBO, M.M. “**Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión**”. Ponencia presentada en el VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 03 al 05 de agosto de 2016.

GUELMAN, A., DYZEL, F. Y CORVALÁN, G. “**Los movimientos sociales como pedagogos colectivos: el caso de la Interbarrial de Esteban Echeverría y la construcción de una pedagogía en la producción**”. Ponencia presentada en el III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Educación, construcción, disputa y contradicción organizado por el Centro Cultural de la Cooperación, 2016.

LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In LANDER, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 201-246, 2003.

QUIJANO, A. “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. **Revista Casa de las Américas**, 259-260, pp. 4-15, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SOUSA SANTOS, B., MENESES, M.P., ARRISCADO NUNES, J. “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo”. Em Sousa Santos, B. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 23-105, 2004.

WALSH, C. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. En Candau, V. (ed.) **Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, C. “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. In **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** por Catherine Walsh. Quito: Abya-Yala, 2013.