

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT05.029

A LUTA DAS MULHERES DE ABYA YALA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Luciana Lima Fernandes¹

RESUMO

As mulheres de Abya Yala, ou América Latina, lutam e resistem à colonização desde a invasão dos europeus aos seus territórios, no século XVI. Mesmo com o fim da colonização permanecem muitos padrões e opressões contra os povos originários, e a luta contra tais opressões passou a ser denominada como decolonial a partir dos anos de 1990, principalmente com o advento do grupo de intelectuais homens e mulheres da Rede Modernidade-Colonialidade, ativo até os dias atuais. Já as mulheres indígenas e periféricas de vários lugares da América Latina designam seu movimento como feminismo comunitário, e buscam a partir de suas práticas coletivas superar a colonialidade ainda presente em seus países e comunidades. Uma das frentes de combate se dá a partir da educação, principalmente com a pedagogia decolonial, embora nem sempre essa educação pautada em valores indígenas e comunitários seja assim denominada. O objetivo desse artigo é, portanto, apresentar a relação entre a luta das mulheres de Abya Yala e o surgimento de uma proposta de pedagogia decolonial, descrever as características de tal modelo educacional e de que forma ele pode contribuir para uma educação mais democrática e plural na América Latina.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; Feminismo comunitário; Decolonialidade.

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, fernandes.luciana-lima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as lutas das mulheres de Abya Yala, termo indígena do povo Cuna para designar o continente latino-americano, é um trabalho complexo por dois motivos centrais: há pouca difusão de suas histórias e pensamentos, sobretudo aqui no Brasil, e porque elas são muitas e diversas, assim como são os povos originários do continente. São povos com culturas muito antigas, anteriores à invasão europeia, mas que se parecem em dois pontos, como afirma Francesca Gargallo (2014, p. 47): primeiro, pela derrota militar que sofreram contra os colonizadores, segundo, pela resistência que lhes impuseram.

Suas lutas representam uma resistência contínua contra séculos de opressão colonial e patriarcal. Desde a invasão europeia no século XVI, essas mulheres enfrentam a exploração de seus corpos e territórios, passando por violências que vão desde a colonização de suas terras até a marginalização de suas identidades culturais e saberes ancestrais. Diante disso, o feminismo comunitário emerge como um movimento de resistência e reexistência, articulando a defesa do “corpo-território” (CABNAL, 2010) e propondo a retomada de suas vozes, valores e práticas comunitárias que resistem ao colonialismo.

Ao lado dessas lutas, a pedagogia decolonial surge como uma proposta educacional que desafia os padrões eurocêntricos e capitalistas, reivindicando uma educação que valorize e incorpore os conhecimentos locais, a interculturalidade crítica e a solidariedade comunitária. Influenciada pela educação popular e pela pedagogia crítica, essa abordagem visa não apenas incluir saberes tradicionalmente marginalizados, mas questionar as estruturas de poder que sustentam essas exclusões.

O objetivo deste artigo, portanto, é o de explorar como a luta das mulheres indígenas e periféricas de Abya Yala e o feminismo comunitário colaboram para a construção de uma pedagogia decolonial. Com essa proposta, pretende-se destacar o papel transformador de uma educação que dialogue com os valores comunitários e decoloniais, promovendo uma sociedade mais justa, democrática e plural na América Latina.

METODOLOGIA

A pesquisa que compõe o artigo caracteriza-se como qualitativa e sua metodologia principal é a bibliográfica. De acordo com Minayo (2020), a pes-

quisa qualitativa relaciona-se ao nível subjetivo e relacional da realidade social, tratando-se de uma análise que não é possível ser quantificada. Já a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento, análise e problematização de livros, artigos e demais produções relevantes acerca do tema em questão, qual seja, a luta das mulheres em Abya Yala e sua relação com a construção de uma pedagogia decolonial.

A investigação foi fruto de pesquisa realizada durante o período do doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará, cujo fruto principal foi a defesa da tese intitulada “Currículo decolonial e feminista: por uma educação plural, crítica e afetiva”. Uma parte de seu resultado está presente neste artigo.

FEMINISMO E LUTA DAS MULHERES NA AMÉRICA LATINA

Pensar as mulheres da América Latina é compreender suas existências a partir da dupla opressão que sofreram: a opressão pelo gênero e pela colonização. Colonização esta não apenas de seus territórios, mas também de seus corpos, ou melhor, de seus *corpos-territórios* (CABNAL, 2010). O corpo e o território são duas categorias centrais para o feminismo latino americano, por isso costumam vir juntos e por vezes são compreendidos como complementares.

Pensar as mulheres é fazê-lo desde corpos que foram submetidos a repetidas tentativas de definição, sujeição e controle para serem expulsos da racionalidade e convertidos em máquina para a reprodução. É pensar desde o lugar que são os corpos, desde o território corpo. (GARGALLO, 2014, p. 48, tradução nossa)

O corpo da mulher indígena, por sua vez, foi duplamente feminizado, por ser mulher e por ser indígena. Os povos indígenas durante a colonização foram associados ao feminino e à natureza, justificando, assim, seu genocídio. Uma vez que a mulher na cultura misógina ocidental é um ser frágil, que pode ser resguardada, controlada e dominada, qualquer indígena poderia ser submetido/a a essa dominação e violação. A mulher indígena poderia, dessa forma, ser duplamente violentada.

As reflexões e lutas das mulheres indígenas, portanto, partem desse lugar de dupla violação, na contemporaneidade e antes, durante a colonização. Sendo bestializadas e feminizadas como indígenas, essas mulheres falam de um lugar outro do feminismo das mulheres brancas que, segundo Gargallo (2014), partem do individual, da misoginia que sofrem por serem mulheres, diferentemente

das indígenas, em que à misoginia sofrida acrescenta-se o racismo criado pela colonização europeia. Para as mulheres de Abya Yala, a luta individual e a coletiva são inseparáveis, pois seus corpos são atravessados pelas violências que seu povo sofreu e sofre, e a resistência deve ser também coletiva, inclusive aliando-se aos homens de sua comunidade, pois eles também passaram pelo processo de feminização imposto pelo colonizador, embora de maneira diferente, dado seu gênero.

Em relação ao feminismo branco, as mulheres indígenas — algumas autodeclarando-se feministas, outras não — propõem como projeto de luta a resistência coletiva e em pares, partindo de seu lugar no mundo, como colonizadas a fim de descolonizar-se. Como afirma Lia Pinheiro Barbosa (2019, p. 199-200), as mulheres indígenas, em sua busca por forjarem-se enquanto sujeitos políticos, criam uma “consciência histórica *em coletivo* (em suas comunidades e organizações) e *em pares* (mulheres e homens) no desafio de descolonizar-se”. Daí que, para essas mulheres, é preciso como fundamento de sua crítica ao colonialismo e à colonialidade tecer um debate sobre o privilégio epistêmico das mulheres brancas dentro do debate sobre feminismo. Por isso torna-se importante sua união com a coletividade de seu povo ou comunidade, que partilham da mesma experiência de colonização, subjugação e racismo, o que não ocorre com as mulheres brancas. O feminismo ocidental é, portanto, insuficiente para as demandas requeridas pelas mulheres indígenas e camponesas de Abya Yala.

Outra especificidade diz respeito à junção da violência misógina exercida pelos colonizadores em Abya Yala com as práticas machistas já exercidas nas comunidades originárias antes da invasão. Os homens indígenas também sofreram violência do colonizador, mas por serem indígenas. Em suas comunidades existiam desigualdades frutos das relações e papéis de gênero, possuindo os homens algumas vantagens sobre as mulheres, sobretudo nas decisões no âmbito político e público das comunidades. Todavia, o patriarcado europeu trouxe uma distância maior entre essas diferenças, que eram pensadas pelos povos originários mais como complementaridade do que como desigualdade. A feminista Maria Galindo (2019) chama de *patriarcado ancestral*, e Rita Segato (2012) de *patriarcado de baixa intensidade* esse sistema de opressão exercido pelos povos indígenas contra suas mulheres no período anterior à invasão colonial (o que será debatido no próximo capítulo, no tópico sobre feminismo decolonial). Por ora, é preciso salientar que ainda que já existente entre os povos originários, o patriarcado trazido pelos colonizadores era mais intenso e violento ao já exis-

tente, mas que ao somarem-se levaram à amplificação das opressão exercida pelos homens indígenas sobre as mulheres de sua comunidade, ao sentirem-se com maior poder outorgado pelo patriarcado colonial (BARBOSA, 2019).

Sobre as mulheres de Abya Yala é importante reconhecer sua multiplicidade e diversidade de posicionamentos, uma vez que suas etnias e comunidades são muitas, além do que cada povo possui interações diversa entre si ao longo da história e com os europeus e mestiços que foram se formando ao longo do tempo. Sejam as mais jovens ou as mais velhas, há em comum o cuidado com a homogeneização feita pelo pensamento ocidental e com a tentativa de tomá-las objeto de estudo ou de “cuidado”, uma espécie de paternalismo feito por ONGs, que muitas vezes têm como pano de fundo o objetivo de deslegitimar as lutas das mulheres indígenas, ao não reconhecerem seu papel político e sua autonomia de pensamento (GARGALLO, 2014, p. 54).

As mulheres indígenas se situam em primeiro lugar como parte de uma comunidade, de um povo, e depois se posicionam como mulheres. Como afirma GARGALLO (2014, p. 69, tradução nossa), “as mulheres são parte dos movimentos de construção das autonomias indígenas; se assumem como integrantes ativas de seu povo, sua primeira identidade e sua solidariedade é sentida com seu povo”. Uma das justificativas para tal posicionamento é que antes de se conceberem enquanto indivíduo, as mulheres e homens indígenas se percebem enquanto coletivo, enquanto dependentes e solidários com seu povo. Um exemplo disso pode ser verificado com o termo *tik*, da língua tojolabal, pesquisada por Carlos Lemkensdorf em seus anos de estudos em Chiapas, no México. Segundo o pesquisador, *tik* pode ser traduzido como “nós” enquanto gente, animais, vegetais e o mundo mineral. É o sujeito enquanto coletivo, não o sujeito cartesiano singular do pensamento moderno ocidental.

A identidade coletiva é de suma importância para os povos indígenas, para se protegerem da invasão colonial, da violência de Estado, do racismo, do garimpo, da negação de seus valores e saberes e outros tipos de ameaças que sofreram e sofrem.

Pedir ao feminismo das mulheres dos povos originários que não se defina primeiramente desde a defesa de seu povo, enquanto coletivo misto [de homens e mulheres], contra o racismo implica desconhecer a história concreta das mulheres dos povos e nações indígenas. Em outras palavras, implica desconhecer a identidade feminista indígena. (GARGALLO, 2014, p. 91, tradução nossa)

A violência e o genocídio são os primeiros medos pelos quais passam os povos indígenas de Abya Yala, por isso as mulheres preferem confrontar primeiramente o genocídio imposto pelo Estado do que a violência patriarcal de baixa intensidade presente internamente em seu povo. A primeira violência que encontram é o medo de desaparecer enquanto coletivo, por isso afirmam antes sua identidade coletiva, que é mais forte, do que sua identidade feminista.

O feminismo e a luta de mulheres na América Latina é múltiplo, como já mencionado, e possui várias vertentes. O feminismo indígena, por exemplo, pode estar presente em áreas urbanas e rurais, e não apenas nos territórios demarcados como indígenas. Além dele, há também o feminismo comunitário, que não se declara indígena, embora sendo composto por mulheres indígenas. O feminismo comunitário nasce a partir das lutas de mulheres da Bolívia, mas se expandiu para outros territórios. Uma de suas principais representantes, Julieta Paredes, sem desmerecer as lutas das feministas ocidentais, afirma a importância de situar seu feminismo a partir de seu território e de sua história. Paredes (2020, p. 195) define o feminismo da seguinte forma: “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”.

Essa definição de Paredes é interessante por reconhecer a especificidade das mulheres indígenas e reconhecer a luta de suas ancestrais aymaras, quechuas e guaranis, ao mesmo tempo que reconhece a luta de suas “irmãs” feministas do mundo ocidental (PAREDES, 2020, p. 195). Outro ponto de destaque em Paredes é a centralidade da comunidade como princípio inclusivo de cuidar da vida em coletividade. Partindo da ideia de *chacha-warmi* (par homem-mulher), Paredes defende um feminismo que não luta contra os homens, mas com eles enquanto comunidade. Todavia, também é necessário dismantellar a prática machista presente nesse conceito, que justificou a hierarquização e exploração das mulheres indígenas bolivianas. A partir do feminismo comunitário, *chacha-warmi* é proposto como um par complementar de iguais, sem a subordinação das mulheres. O que não pressupõe uma obrigatoriedade de heterossexualidade ou da família tradicional burguesa, e sim de pares, de iguais em posições e complementaridade.

Nossa proposta é a reconceitualização do par complementar, desnudar de seu machismo, de seu racismo e do classicismo, reordená-lo em mulher-homem, *warmi-chacha*, que recupera o par complementar horizontal, sem hierarquias, harmônico e

recíproco, de presença, existência, representação e decisão.
(PAREDES, 2020, p. 199)

Essa complementaridade sem hierarquização está presente em todas as comunidades, o que significa, para a autora, todos os humanos reunidos em grupos, não somente os indígenas ou rurais. A comunidade constitui-se em uma proposta alternativa à sociedade individualista e concorrencial do mundo capitalista e neoliberal. A comunidade é o elemento central desse feminismo uma vez que parte do cotidiano, das lutas de seu povo, das relações entre as pessoas e entre estas e a natureza.

Lorena Cabnal, feminista comunitária, maya xinka de Guatemala, evidencia a centralidade e a relação inseparável entre a comunidade e as mulheres através do conceito de *território-corpo-terra*. Se a terra indígena foi um território que as mulheres aprenderam a defender com o tempo, diante das violações pelas quais passavam as mulheres indígenas, inclusive ela própria, Cabnal passou a pensar que o corpo era um território a ser defendido também. As mulheres indígenas passaram a assumir a defesa do território-terra em que vivem e do território-corpo que habitam contra todo tipo de invasão e usurpação. Sua luta é pela emancipação dos corpos e da terra (GARGALLO, 2014, p. 150; KOROL, 2021, p. 5).

A autoconsciência do corpo como território é um ato político para as feministas comunitárias. Assim como é preciso conhecer o território-terra em que se vive, é preciso conhecer o próprio corpo em sua história pessoal, temporal e particular. É preciso conhecer, recuperar e defender o corpo contra o patriarcado ancestral, que angariou vantagens sobre os corpos das mulheres ao longo do tempo; contra o patriarcado europeu, que construiu o capitalismo a partir dos corpos das mulheres de Abya Yala; e para promover a liberdade e a vida em sua dignidade, como potência transgressora e criadora. A defesa do corpo-território promove a recuperação e defesa do território-terra como forma de garantir os espaços de vida para os corpos-territórios (CABNAL, 2010).

O território-terra não é compreendido como fonte de recursos para sobrevivência ou para a geração de lucro, como o trata o capitalismo, mas como um espaço que promove a própria vida em sua plenitude, um espaço de convivência, aprendizado, liberdade, prazer, palavra, ócio, descanso, alegria, luta etc. Para Lorena Cabnal (2010, p. 23),

Não defendo meu território-terra somente porque necessito dos bens naturais para viver e deixar uma vida digna às outras

gerações. Na abordagem de recuperação e defesa histórica de meu território-corpo-terra, assumo a recuperação de meu corpo expropriado, para lhe geral vida, alegria, vitalidade, prazeres e construção de saberes libertadores para a tomada de decisões e potencializar a defesa de meu território-terra, porque não concebo este corpo de mulher, sem um espaço na terra que dignifique minha existência e promova minha vida em plenitude. As violências históricas e opressivas existem tanto para meu primeiro território-corpo, como também para meu território histórico, a terra. Nesse sentido, todas as formas de violência contra as mulheres atentam contra essa existência que deveria ser plena.

O feminismo comunitário, portanto, oferece ao feminismo a possibilidade de falar a partir de seu próprio lugar, de sua própria cultura, sem ter que se submeter a nenhum padrão. Cabnal não compreende o feminismo a partir da academia nem submetido a ela, mas sim como uma forma de viver livremente a vida. O feminismo torna-se, dessa forma, uma luta contra todos os tipos de opressões, contra o colonialismo, o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o neoliberalismo.

As mulheres indígenas nos reconhecemos como autoras válidas de nossos pensamentos, sentimentos, corpos, territórios e diferentes olhares da realidade, e não defendemos algo que parcializa nossas identidades, mas sim que conflui em um projeto político para a transformação, para a construção de um mundo novo (CABNAL, 2010, apud GARGALLO, 2014, p. 152)

Os feminismos e demais lutas minorizadas devem partir de seus territórios, comunidades histórias e culturas e dialogar uns com os outros, homens e mulheres, Norte e Sul, rumo a um projeto de emancipação das opressões e construção de comunidades livres, democráticas e plurais. Tais concepções construídas pelas mulheres e suas comunidades na América Latina compõem uma trama ainda maior, a da luta pela decolonialidade em seus territórios. Sobre o conceito e prática da decolonialidade trataremos a seguir.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

Segundo Catherine Walsh (2013), embora o termo decolonialidade tenha começado a ser utilizado apenas em 2004 pela rede Modernidade/Colonialidade, não foi esta que o inventou. O pensamento e a resistência contra o colonialismo tem início com a invasão colonial europeia ao território denomi-

nado de América pelos colonizadores. Enquanto razão sistematizada, sua origem remonta aos anos 1950 e 1960, com os pensadores Aimé Cesaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, considerados os primeiros autores pós-coloniais² (BALLESTRIN, 2013). Mesmo não utilizando o termo decolonialidade, Fanon pensou a descolonização tal como é compreendida na atualidade e foi um autor central para a construção do pensamento decolonial.

Para se pensar a produção da subalternidade e das violências na sociedade contemporânea, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça, orientação sexual, localização geográfica, nacionalidade, classe social, capacitismo etc, é preciso perceber que, embora hoje suas configurações sejam singulares e estejam relacionadas ao capitalismo e neoliberalismo, suas raízes remontam à modernidade europeia e a criação da noção de sujeito e, em contraponto, de seu outro, o não-sujeito. Essa modernidade criou o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomes (2005) chamou de o “ponto zero”, fruto do pensamento iluminista, que pressupõe um ponto de observação neutro e desapegado do seu lugar de enunciação, que analisa o mundo e classifica pessoas e territórios, determinando quem é considerado sujeito e qual conhecimento pode ser válido. O ideal científico do Iluminismo seria criar uma “metalinguagem universal”, permitindo produzir um conhecimento exato do mundo. A partir dessa compreensão, a ciência e sua linguagem não possuiriam um lugar específico no mapa, ao contrário, seriam “uma plataforma neutra de observação a partir da qual o mundo pode ser nomeado em sua essencialidade”, através dessa estrutura pretensamente universal da razão (CASTRO-GOMES, 2005, p.14).

A política do “não-lugar” assumida pelas ciências humanas e pelo pensamento moderno europeu como um todo, serviu como estratégia de controle das populações subalternizadas. Todavia, o surgimento do sujeito universal das ciências modernas só foi possível graças à criação de um/a outro/a, o/a subalterno/a que, às custas dos vários tipos e níveis de violência, foi e ainda é excluído/a das noções de sujeito de direitos, de cidadania e civilidade. Na América, nos séculos XVI ao XVIII, e, posteriormente, na África e na Ásia, no século XX, essa noção

2 De acordo com Miglievich-Ribeiro e Prazeres (2015, p. 26), “o pós-colonialismo tem duas acepções: a primeira liga-se ao período histórico que corresponde ao fim da colonização, vinculando-se a ideia de libertação dos povos colonizados; já a segunda, por sua vez, equivale às contribuições teóricas que surgiram dos estudos culturais e na Inglaterra [...]”. Aqui utiliza-se o termo pós-colonial na segunda acepção mencionada, além de relacioná-lo aos autores citados Cesáire, Memmi e Fanon e do Grupo de Estudos Subalternos, tendo em vista que os participantes do Grupo Modernidade/Colonialidade não se consideravam pós-coloniais, mas descoloniais (ou decoloniais).

moderna de sujeito justificou a colonização dos povos que, para os europeus, não possuíam a dignidade de serem sujeitos, o que favoreceu a missão de “civilizá-los”. Para isso, não foi economizado nenhum recurso à violência dispensada contra os/as subalternizados/as, seja ela física, psicológica, ou epistêmica.

O pensamento decolonial surgiu a partir desse questionamento à modernidade, com influências da leitura de autores como Michel Foucault, para quem o tema da modernidade foi alvo de investigação em uma de suas principais obras, *As palavras e as coisas*, de 1966. Um dos objetivos centrais de Foucault no livro foi analisar as condições de possibilidade da emergência do sujeito como categoria central do pensamento durante a modernidade. Foucault procura fazê-lo a partir de uma investigação arqueológica da *epistémê* nos períodos clássico e moderno da cultura europeia ocidental, através da relação que estabeleceu entre os saberes desse período. Foucault dedica *As palavras e as coisas*, dentre outras questões, à investigação do aparecimento do homem como objeto e sujeito na modernidade, possibilidade aberta pela crítica kantiana, do lado da filosofia, e pelas ciências empíricas da época, como a biologia e a antropologia.

Em meados do século XX, autores cujos países foram colonizados pela França passaram a pensar e escrever de forma mais sistemática sobre a questão colonial. Conhecidos como a “tríade francesa”, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon foram os intercessores dos povos colonizados de então, posteriormente arrolados junto ao palestino Edward Said, com o seu *Orientalismo* (1978). Na década de 1970, no sul asiático, surgiu um outro coletivo importante, o Grupo de Estudos Subalternos, que buscava fazer uma crítica à historiografia colonial indiana, buscando “dar voz” para os subalternos, aqueles que eram deixados de lado pelas classes dominantes. Já na década de 1990, teve início na América Latina o Grupo Modernidade/Colonialidade ou, como será utilizado aqui, a *rede*³ Modernidade/Colonialidade, inspirada inicialmente pelos indianos, porém afastando-se destes por compreender que a colonização da América passou por processos diferentes dos sul-asiáticos e africanos, e por acreditarem que os estudos subalternos não se afastaram suficientemente do pensamento eurocentrado, sobretudo em suas referências. (BALLESTRIN, 2013, p. 92-94; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67)

3 De acordo com Ramón Grosfoguel (2013), o termo *rede* é mais adequado que *grupo*, por entender que o primeiro atende mais fielmente ao seu caráter heterogêneo e multifacetado. Seguindo o autor, optou-se por se referir aos e às pensadoras latino-americanos da Modernidade/Colonialidade como uma rede.

A despeito de sua diversidade, o conceito de decolonialidade aqui utilizado está ancorado em teorias e práticas que questionam e criticam a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o racismo, o patriarcado, e todas as demais formas de opressão e exclusão fruto do colonialismo e de seus desdobramentos históricos existentes até os dias atuais. Compreendo a decolonialidade, juntamente a Mota Neto (2016, p. 44, grifos do autor), 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.

Diferente do colonialismo — o período histórico de dominação política e econômica das Américas pelos europeus —, a colonialidade persiste nos territórios colonizados mesmo após o fim da ocupação colonial. Essa persistência da colonialidade dá-se através da continuidade do racismo, do patriarcado, dos modos de viver e pensar da modernidade europeia. A decolonialidade, portanto, vem sendo construída a partir das ruínas e feridas do colonialismo e da colonialidade, enfrentando crítica e radicalmente todas as formas de opressão herdadas desse período histórico e que permanecem até os dias atuais.

A partir desse entendimento, Walter D. Mignolo (2007) defende que o pensamento decolonial possui suas origens quando do surgimento da própria modernidade e seu duplo, a colonialidade, uma vez que a resistência indígena e afro-caribenha a esse sistema vem ocorrendo desde a invasão europeia à América, nos séculos XVI e XVII, considerados pelo autor como o primeiro momento do pensamento decolonial. O segundo momento teria ocorrido na Ásia e África, nos séculos XVIII e XIX, como resposta dos povos desses continentes ao colonialismo britânico e francês. Já o terceiro momento, ainda de acordo com Mignolo, deu-se nos processos de libertação de África e Ásia no contexto da Guerra Fria.

Tendo sido explicitadas as concepções de colonização, modernidade, colonialidade e decolonialidade, tais como são apresentadas pelos pensadores e pensadoras decoloniais latino-americanos, a seguir será elucidada a perspectiva da pedagogia decolonial que, em grande medida, é influenciada pelo pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade, mas também pelo feminismo comunitário e pelas lutas das mulheres de Abya Yala.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para se pensar a pedagogia decolonial na América Latina, além de ter esclarecido os conceitos de colonização, modernidade e decolonialidade, faz-se necessário também refletir sobre a noção de interculturalidade. A bem da verdade, a interculturalidade diz respeito mais a um projeto/processo que a um conceito, como defende Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2012), nome dos mais conhecidos do pensamento e, sobretudo, da pedagogia decolonial. Para esta autora, a interculturalidade não se restringe à academia, embora possa ser estudada e defendida por ela, correspondendo mais acertadamente a um projeto de maior amplitude, de viés epistêmico, ético, político e social que se iniciou com o movimento indígena no Equador e se expandiu pela América Latina desde os anos 1970 (WALSH, 2009b; CANDAU, 2010). Ela implica o reconhecimento das multiplicidades de seres humanos e culturas e defende que todos possamos conviver de forma justa e solidária e que, para isso, é necessário o abandono dos padrões coloniais de ser, pensar e viver.

Todavia, a interculturalidade crítica não deve ser confundida com o que a autora denomina de interculturalidade “funcional”, ou seja, uma política multicultural que vem sendo promovida por organizações e Estados desde os anos de 1990 e que visa integrar os grupos étnicos de cada país a uma ordem nacional e global, visando a redução de conflitos e resistências destes povos ao capitalismo global. A interculturalidade funcional, ainda de acordo com Walsh (2014), busca “incluir” os excluídos pelo padrão de poder do sistema-mundo moderno colonial, mas sem realmente ouvi-los, reconhecendo sua diversidade mas sem necessariamente respeitar seus modos de ser, viver e conhecer, uma vez que seu objetivo último é atender aos interesses do mercado. A interculturalidade crítica difere profundamente da funcional, pois é construída pelos próprios grupos marginalizados que visam uma sociedade outra, em que se possa verdadeiramente conviver — no sentido mesmo de *viver com* — e que sejam respeitadas em sua diferença todas as formas de existência.

No âmbito educacional, a interculturalidade crítica não procura simplesmente incluir no currículo tradicional temas como história e cultura indígena ou africana. Vai além dessa inclusão, embora também faça parte. É claro que são inegáveis as contribuições das leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental e médio de todo o país. São leis

essenciais para o reconhecimento e valorização da multiplicidade na Educação. Mas acredito que, dentro da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, essas leis são um passo a mais diante de muitos outros que ainda precisam ser dados com a finalidade de efetivamente transformar nossa educação com vistas a uma democracia radical. De acordo com Candau (2020), apesar dos avanços alcançados com a implementação dessas leis, há ainda uma dificuldade em superar a incorporação meramente pontual dessas temáticas em um currículo demasiado europeizante da educação brasileira.

A interculturalidade crítica junto à decolonialidade visam não apenas incluir, pois a “inclusão” pressupõe um padrão, um modelo de ser, viver e pensar que abriria algum espaço para o “outro”, para aceitá-lo, sem no entanto questionar a própria estrutura que cria esse modelo excludente de sociedade e de educação.

Não é argumentar a partir da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares, ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. (WALSH, 2009a, p. 12, tradução nossa)

De acordo com Catherine Walsh (2009a), a prática da interculturalidade implica a da decolonialidade, pois compreende que para a superação das hierarquias e subalternizações é necessário a investigação crítica e a prática efetiva contra a raiz desses processos, ou seja, a colonialidade.

[...] a interculturalidade e a decolonialidade são inseparáveis. A interculturalidade se preocupa com o desenvolvimento de relações humanas que retifiquem as assimetrias institucionais, culturais, econômicas, políticas e sociais. Sendo assim, a decolonialidade enfrenta a inferiorização, a desumanização, os sentidos de não existência, as práticas institucionais e estruturais de subalternização e racialização, as quais reproduzem o sistema-mundo moderno/capitalista/colonial, por meio do qual alguns sujeitos e seus sistemas de vida, formas de pensar e atuar, assim como seus conhecimentos, se posicionam por sobre outros. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDU, 2018, p. 63, tradução nossa).

A interculturalidade crítica junto a prática decolonial são ferramentas pedagógicas potentes capazes de questionar a racialização, hierarquização e

subordinação frutos da colonialidade moderna/colonial, como vimos falando no capítulo anterior. Elas reconhecem as inúmeras formas de ser, viver, pensar, aprender, ensinar e sonhar que historicamente foram marginalizadas, abrindo espaço a uma educação verdadeiramente outra. Essa potência criada pela interculturalidade que estamos descrevendo é a essência da pedagogia decolonial. A decolonialidade amplia a proposta de educação intercultural porque propõe como ponto de partida os saberes e práticas dos próprios sujeitos e sujeitas subalternizados/as pela colonialidade, mas que resistem e constroem um modo de vida outro e uma educação outra. A educação intercultural e decolonial inicialmente procura desvelar as formas de colonialidade ainda presentes no cotidiano da sociedade e da escola, na Didática, nos currículos, nas práticas de sala de aula, enfim, na cultura escolar em geral.

O surgimento da pedagogia decolonial na América Latina parte dos questionamentos ao modo de ser, pensar e conhecer ancorados na razão moderna ocidental, tido como neutro ou universal, como já debatido. Por seu turno, a pedagogia decolonial ancora-se em pensamentos e ações que busquem partir do contexto histórico, social e cultural dos múltiplos povos, línguas, experiências e conhecimentos oriundos de Abya Yala, silenciados pelas violências ontológicas e epistêmicas da colonialidade do ser, saber e poder. Partindo disso, e dialogando com o projeto da interculturalidade, Catherine Walsh (2013) evidencia a multiplicidade das propostas decoloniais de pedagogia, questionando e desafiando o modelo de razão única. Para a autora, a pedagogia decolonial corresponde a:

pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias dirigidas a e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial (p.28, tradução nossa)

Em suma, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial questionam de forma contínua a racialização, a subalternização e a inferiorização frutos dos padrões de poder produzidos pela colonialidade. Além disso, propõe maneiras outras de ser, viver e saber. Para Walsh (2009a), a interculturalidade crítica decolonial

visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e põem em diálogo as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também fomentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009a, p. 13)

Compreendendo a pedagogia de maneira mais ampla, para além do espaço escolar mas também nele, a pedagogia decolonial dialoga profundamente com a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e continuada e ampliada até os anos 1990, período em que se deu seu enfraquecimento devido à emergência do projeto neoliberal na educação (WALSH, 2009a). Na última década, todavia, a perspectiva da interculturalidade e da pedagogia decolonial vêm ganhando força e espaço no debate público graças ao fortalecimento das lutas dos movimentos negro, dos povos indígenas e do feminismo. Para além dos espaços escolares e institucionais, as pedagogias decoloniais constroem-se também nas organizações, bairros, ruas e comunidades a partir do momento em que estes espaços ousam questionar a geopolítica do saber e intervêm na reconstrução dessa geopolítica. Nesse sentido, e ainda segundo Walsh (2013, p. 29, tradução minha), as pedagogias decoloniais “são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição, como nas insurgências, no quilombismo, na afirmação, na re-existência e na re-humanização”.

Embora possua uma relação próxima à pedagogia crítica e possa ser elencada junto à educação popular na América Latina, na genealogia da pedagogia decolonial que aqui se propõe segue os passos de Catherine Walsh (2013) ao localizar sua origem em um período mais distante, assim como a própria decolonialidade, enraizada nas lutas e práticas de resistência das comunidades negras e indígenas desde o início da colonização de Abya Yala. A partir de e junto aos grupos subalternizados, a pedagogia decolonial é compreendida aqui como as teorias e práticas que têm como um dos objetivos centrais a construção de seres humanos e de uma sociedade livres dos padrões opressivos e desumanizantes da lógica moderna e colonial impostas em nosso território. (Walsh, 2013; MOTA NETO, 2018). Se essa luta contra os colonizadores ocorre desde a invasão europeia ao continente americano, pode-se inferir que tais teorias e práticas decoloniais existem, portanto, desde 1492. Sua nomeação como *pedagogia decolonial*, todavia, possui história mais recente, remetendo ao final dos anos

1990, a partir do surgimento da rede Modernidade/Colonialidade, uma vez que esta deu vazão para a conceitualização mais sistematizada da colonialidade e decolonialidade nas diferentes áreas das chamadas ciências humanas, dentre elas a Educação.

Sem negar o que Walsh defende sobre o surgimento da pedagogia decolonial desde as resistências ao processo de invasão e colonização da América, João Colares da Mota Neto (2018) defende a aproximação da pedagogia decolonial com a educação popular desenvolvida por Paulo Freire e Orlando Fals Borda, pois enxerga nesses autores uma forte articulação entre os elementos decoloniais e a pedagogia. A concepção de educação popular defendida por Mota Neto expressa a centralidade da prática de luta e teorização elaborada pelos grupos marginalizados na arena da educação como forma de resistência e busca por transformações. Em sua definição,

a educação popular é 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. (MOTA NETO, 2018, p. 116, grifos do autor)

A educação popular defendida pelo autor e também em neste trabalho não a compreende como uma modalidade de educação ou uma estratégia educacional, mas sim como uma política pedagógica, como afirma Puiggrós (2003). Tal concepção foi elaborada na América Latina e tem como características fundamentais, ou melhor, como intuições originais, de acordo com Gadotti e Torres (2003, p. 15):

a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade é condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, por sua vez imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

Tais características, ou intuições iniciais, da educação popular são compartilhadas também pela pedagogia decolonial. Uma e outra buscam reconhecer a diversidade de sujeitos, visões de mundo, formas de conhecimento e linguagens presentes em nossa sociedade com vistas a transformá-la em um lugar mais justo e democrático. No entanto, a especificidade da pedagogia decolonial é ter como razão de ser primeira a perspectiva da decolonialidade entendida como crítica da modernidade/colonialidade e de sua herança nos planos do ser, saber e poder. Ela enxerga a origem da subalternização e marginalização na construção do pensamento moderno europeu e no processo de colonização da América, diferente da educação popular que, pelo menos em sua visão mais clássica, defende o capitalismo e a luta de classes como causas desses problemas. O pensamento decolonial não nega o capitalismo como criador de desigualdades e injustiças, mas o enxerga como engrenagem histórica da modernidade e da colonialidade (MOTA NETO, 2018).

A pedagogia decolonial critica a modernidade e sua face oculta, a colonialidade, e todas as heranças deixadas pela razão imposta por ela, quais sejam, o racismo, o patriarcado, o racismo epistêmico e o cisheterossexismo a negação dos conhecimentos de outros povos. Mas ao mesmo tempo que critica a violência sacrificial da modernidade, não é possível que negue a modernidade de uma forma completa, primeiro porque ela faz parte de nossa história e ser, segundo porque possui um lado emancipador, crítico e positivo. É o que Enrique Dussel (2005) chama de pensamento *transmoderno*, que critica o lado obscuro da modernidade (a colonialidade), sem descartar o conteúdo emancipador advindo dela.

Sobre os espaços de desenvolvimento da pedagogia decolonial, é possível encontrá-la em qualquer lugar em que haja crítica e desconstrução da violência moderna/colonial, sobretudo nos movimentos sociais, nas favelas, comunidades indígenas, associações de bairros, casa de mulheres⁴. Inclusive, o feminismo comunitário é um desses lugares de prática dos preceitos educacionais decoloniais, visto que seus valores vão ao encontro da decolonialidade da pedagogia, defendendo uma educação pautada na coletividade, na ancestralidade, na valorização das tradições dos povos originários, da língua nativa e na luta pela terra.

4 Sobre esses espaços e sujeitos é possível encontrar no trabalho de STREK e ESTEBAN. **Educação popular**: Lugar de construção social coletiva. 2013.

O movimento feminista é central na luta pela descolonização da educação e da escola, principalmente se considerada sua vertente decolonial, que questiona as epistemologias dominantes no campo da educação a partir da crítica à colonialidade e aos padrões de saberes tidos como universais. A partir dos preceitos dos movimentos de mulheres na América Latina e a centralidade da ideia e prática da decolonialidade, pode-se pensar em algumas características de uma educação decolonial e feminista em direção à transformação dos padrões europeus, coloniais e patriarcais presentes na educação, principalmente a formal.

Dentre essas características estão a luta contra todo tipo de opressão, seja ela racial, de gênero, de sexo, de capacidades físicas, contra a violência do Estado etc. Também é possível citar a crítica que faz aos saberes impostos como universais e únicos, em contraposição à multiplicidade de saberes produzidos pelos mais variados povos do mundo, não somente o europeu. Dito isto, também vale ressaltar a importância do reconhecimento de saberes que não apenas os científicos, mas também os sentidos, os afetos e todo conhecimento que pode ser produzido pelo corpo, pela intuição e emoções.

Uma educação pautada nos valores comunitário e decoloniais busca fomentar uma relação mais saudável e respeitosa com a natureza, que não será tratada como produto, objeto de consumo, como o é no capitalismo. A natureza deverá ser pensada e tratada como parte do próprio ser humano, e todos os seres como parte dela. O aprendizado partirá do local, dos saberes de cada comunidade, de cada bairro, de cada escola, dialogando com outras comunidades e culturas a partir daí. Não haverá hierarquização de povos, culturas e saberes, mas a convivência e diálogo entre eles, sem desprezar os conflitos e divergências.

Há, portanto, o fortalecimento da comunidade, e de suas trocas e experiências. A comunidade é retomada no seu sentido de comum, de compartilhamento. (Candau, 2020; PALERMO, 2014).

Defende-se não apenas a crítica, mas a proposição e a construção de uma sociedade outra, não ficando apenas teorizando como esta seria, mas efetivamente colocando em prática seus valores no cotidiano da comunidade. Seu objetivo é a transformação da sociedade tal como está posta e como foi construída ao longo da dominação europeia, é a superação do capitalismo e da colonialidade do poder, saber, ser e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres de Abya Yala trazem uma força coletiva na luta contra o colonialismo e o patriarcado, movidas por uma visão que vai além do individualismo do capitalismo e sua vertente mais recente, o neoliberalismo. O feminismo comunitário que elas promovem integra homens e mulheres em um esforço conjunto de resistência, enraizado no cuidado com a comunidade, na defesa do território e na afirmação do “corpo-território”. Elas carregam, assim, uma herança de luta e um compromisso com a preservação cultural, trazendo à tona as vozes de seus ancestrais e dando continuidade a uma trajetória que resiste há séculos.

Nessa linha, a pedagogia decolonial aparece como uma importante ferramenta para a transformação do cenário educacional na América Latina, confrontando os resquícios da colonialidade e defendendo uma educação realmente múltipla e democrática. Inspirada nos princípios da interculturalidade crítica, ela respeita e incorpora os saberes locais, valorizando o conhecimento tradicional e as diferentes visões de mundo que convivem no continente. Essa abordagem questiona a supremacia do pensamento eurocêntrico e propõe uma educação plural, em que os variados saberes convivam em pé de igualdade.

Adotar uma educação que dialogue com os valores do feminismo comunitário é dar espaço para que identidades e saberes, frequentemente marginalizados, se afirmem com dignidade. Essa é uma forma de construir uma sociedade mais justa, onde a educação se torna uma ferramenta de emancipação, tanto individual quanto coletiva. Ao reconhecer a riqueza dos saberes locais e a importância do coletivo, a pedagogia decolonial fortalece as comunidades indígenas e afro-latino-americanas, permitindo que elas resistam e floresçam dentro de seus próprios contextos e tradições.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lia Pinheiro. *Feminismo e lutas decoloniais na América Latina*. São Paulo: Editora, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. *Modernidade e colonialidade: Perspectivas decoloniais e a América Latina*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

CABNAL, Lorena. *Feminismo comunitário e o corpo-território*. Guatemala: Editora, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: Desafios e potencialidades*. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1067-1083, 2010.

CASTRO-GOMES, Santiago. *O ponto zero da modernidade e a colonialidade do saber*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 73, p. 13-38, 2005.

GARGALLO, Francesca. *Pensamento feminista latino-americano e autonomia indígena*. São Paulo: Editora, 2014.

MIGNOLO, Walter. *O pensamento decolonial e as epistemologias do Sul*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 15-35.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação popular e pedagogia decolonial*. Rio de Janeiro: Editora, 2018.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de uma leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES* [Online], 18 | 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PUIGGRÓS, Adriana. *Educação popular e democracia na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2003.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e decolonialidade*. Revista Educação & Realidade, v. 38, n. 4, p. 1017-1032, 2013.