

Artigo – Dossiê *Afrocentricidade, Ancestralidade, Alteridade e suas contribuições para a promoção de pedagogias decoloniais*

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NAS AMAZÔNIAS: UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE, ADULTS, AND THE ELDERLY IN THE AMAZON:
A DECOLONIAL PERSPECTIVE

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES, ADULTAS Y MAYORES EN LAS
AMAZONÍAS: UNA CONCEPCIÓN DECOLONIAL

Alder de Sousa Dias¹

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

<http://lattes.cnpq.br/9065211816414800>

Marcilene Damasceno dos Santos²

<https://orcid.org/0009-0004-3751-9743>

<http://lattes.cnpq.br/8860192834680685>

RESUMO: Neste artigo, tematizamos a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo por lugar de enunciação as amazônias, a partir de uma concepção decolonial. Explicitamos os fundamentos de uma concepção de sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação e algumas bases de uma concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, que leva em consideração a realidade sociocultural diversa das amazônias. Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, que contou com o referencial teórico de Paulo Freire, Enrique Dussel, entre outros. Entre os resultados, destacamos a promoção de uma discussão com foco primeiramente na materialidade dos sujeitos a quem se destina um dado processo educativo, a desenvolver um currículo crítico-intercultural, que valorize e reconheça as alteridades negadas pelo sistema-mundo moderno-colonial, assim como a apresentação de alguns parâmetros metodológicos para o desenvolvimento de práticas educativas com pessoas jovens, adultas e idosas, inclusive no contexto escolar. Concluímos afirmando que a produção de bases teóricas decoloniais sobre processos educativos, não é apenas necessário, mas sim um imperativo ético-material em vista da promoção de um humanismo transmoderno.

Palavras-Chave: educação de pessoas jovens adultas e idosas; sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação; concepção decolonial.

¹ Pós-Doutor e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA) e docente do referido Programa. Pesquisador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. E-mail: alderdias@ufpa.br

² Mestranda em Educação PPGED/ICED/UFPA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: damascenodossantosm@gmail.com

ABSTRACT: This article addresses the education of young people, adults, and the elderly, focusing on the Amazon region from a decolonial perspective. We explain the foundations of a conception of subjects as learners-victims in the process of liberation and some bases for a conception of education for young people, adults, and the elderly that takes into account the diverse sociocultural reality of the Amazon. This article is the result of bibliographic research, drawing on the theoretical framework of Paulo Freire, Enrique Dussel, and others. Among the results, we highlight the promotion of a discussion focused primarily on the materiality of the subjects to whom a given educational process is directed, in order to develop a critical-intercultural curriculum that values and recognizes the alterities denied by through the modern-colonial world-system, as well as the presentation of some methodological parameters for the development of educational practices with young people, adults and the elderly, including in the school context. We conclude by affirming that the production of decolonial theoretical bases for educational processes is not only necessary but an ethical-material imperative for the promotion of a transmodern humanism.

Keywords: education of human person young adults and the elderly; learners-victims-in the process of liberation; decolonial conception.

RESUMEN: En este artículo abordamos la educación de personas jóvenes, adultas y mayores, con un enfoque en las amazonías, desde una perspectiva decolonial. Explicamos los fundamentos de una concepción de los sujetos-aprendices-víctimas-en el proceso de liberación y algunas bases para una concepción de la educación de jóvenes, adultos y personas mayores que considere la diversa realidad sociocultural de las amazonías. Este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica, basada en el marco teórico de Paulo Freire, Enrique Dussel y otros. Entre los resultados, destacamos la promoción de una discusión centrada principalmente en la materialidad de los sujetos a los que se dirige un proceso educativo determinado, con el fin de desarrollar un currículo crítico-intercultural que valore y reconozca las alteridades negadas por el sistema-mundo moderno-colonial, así como la presentación de algunos parámetros metodológicos para el desarrollo de prácticas educativas con jóvenes, adultos y mayores, incluso en el contexto escolar. Concluimos afirmando que la producción de bases teóricas decoloniales para los procesos educativos no solo es necesaria, sino un imperativo ético-material para la promoción de un humanismo transmoderno.

Palabras clave: educación de personas jóvenes, adultas y mayores; educandos-víctimas-em proceso de liberación; concepción decolonial.

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, destacamos que este artigo não tematiza a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas sobre ela, toca. Partimos de uma abordagem mais ampla, antropológica, anterior a sistemas burocráticos, que considere como ponto nuclear para toda e qualquer prática educativa as materialidades das faixas intergeracionais e das diversas realidades sócio-históricas pelas quais esses sujeitos se (re)fazem em seus contextos.

Considerando nosso engajamento ético-político com a educação popular e experiências com a EJA, e tendo por ancoragem algumas ideias-chave do pensamento educacional de Paulo

Freire e da filosofia de Enrique Dussel, como contrapontos em vista da produção de narrativas transformadoras e socioinclusivas, fundamentamos teoricamente duas concepções: a de sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação e a de uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas, desde realidades socioculturalmente diversas, como as das amazônias – a partir dos quais explicitamos alguns parâmetros metodológicos para o desenvolvimento de práticas educativas com pessoas jovens, adultas e idosas, inclusive no contexto escolar.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Motivo pelo qual as categorias conceituais de sujeito e a educação estarão no corpo do trabalho como “tela de fundo”, por meio de autorias como Paulo Freire e Enrique Dussel, em vista da promoção de pedagogias decoloniais, a servir aos diversos sujeitos-educandos, inclusive os da EJA.

Assim, nas próximas linhas defendemos uma concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas das amazônias aberta às vidas do diversos sujeitos negados pelo sistema-mundo moderno-colonial e pretensamente desprendida das colonialidades, oriundas desse paradigma. Uma educação escolar, que, pública, seja de qualidade socialmente referenciada a quem mais dela precisa, que, por respeitar o ser humano, respeita humanisticamente suas opções, suas decisões, inclusive de modo laico, que oriente para a emancipação ante condicionantes desumanizantes e busque a transformação da sociedade – inclusive em relação aos eixos infra e superestruturais – em vista de dignidade, respeito sociocultural, condições de trabalho equitativo e cuidado com ambiente.

De fato, esperamos uma leitura atenta e crítica, mas sobretudo aberta e desprendida para que (re)aprendamos eticamente a se importar com o “outro” – em alusão à alteridade – para que nossas “raízes” culturais sejam edificadas e postas em diálogo condigno com a cultura global, para que o “novo” possa ter vez em nossos currículos e em nossas práticas pedagógicas, em vista de um mundo melhor, justo e solidário.

DA NEGAÇÃO AO PORQUÊ DE NOSSA ENUNCIAÇÃO

Ao longo da macro história da humanidade, civilizações se sobrepõem às outras, povos dominam outros, mas apenas a partir do marco da invasão espanhola ocorrida em 1492, quando esses forasteiros chegaram no território onde atualmente conhecemos por República Dominicana (De las Casas, 2021), é que a Europa teve condições objetivas de se situar no mundo, colocando-se como centro geopolítico e cultural em relação às demais regiões – suas periferias (Dussel, 1993, 2014).

No caso dessas terras, então recém-invadidas, passaram a ser duplamente ressignificadas, pois além de periferias, também foram constituídas como colônias, administradas pelo país invasor, ou seja, a metrópole. Esse é o caso de toda a América do Sul, que no contexto brasileiro, deu-se predominantemente com a invasão portuguesa, em 1500, mas com povoamento sistemático a partir da década de 1530 (Neves, 2008), com o sistema das capitanias hereditárias.

A partir dessas relações de poder, a Europa (centro e metrópole) passa paulatinamente a constituir autorreferências de si e as propala como os modelos de modernização, emancipação e civilização. Filosofias e demais produções culturais foram criadas nessa direção. Foi assim, por exemplo, que ideologicamente a alteridade do mundo não europeu foi negada e colocada na condição de exterioridade em relação ao que foi produzido como o modelo de “ser humano”, produzindo uma negação, a partir da qual se reforça que fora desse sistema fechado em si mesmo, há apenas o “não-ser”.

Foi assim que de posse da riqueza natural e cultural, resultado da expropriação das colônias, como condição objetiva para se tornar centro do mundo, a Europa produziu seu etnocentrismo, que objetivamente toma forma no que se convencionou denominar de eurocentrismo. Este, oportunizado pelo marco factual de 1492, mas também reforçado por filósofos, como *Renatus Cartesius* (René Descartes), que, a partir de uma filosofia racionalista, explicita uma compreensão de sujeito autoconsciente e vazio de materialidade, logo, impessoal (Dussel, 1986), que mais tarde vai ser reforçado no Positivismo e no estabelecimento das ciências, a partir da neutralidade científica.

Esse sujeito moderno, racional, centrado em si mesmo – de si para si – é lógica e empiricamente impossível porque o ser humano ocupa lugar “no” mundo, e, estando nele, “com” ele se faz permanentemente, constituindo-se na realidade contextual (em nosso caso, referimo-nos à Amazônia amapaense), como ser de relações e inconcluso (Freire, 2019).

Ademais, sendo ser de relações, não pode apenas “ser para si”. Nesse sentido, temos que o “outro” é realidade imediata, a partir do qual o “eu” é. Assim, negar o “outro” é negar a plenitude do próprio “eu”. Por isso, afirmamos, com base em Dussel (1986, 2021) que os sujeitos não podem ser absolutamente negados. Permanecem “incomodamente” implícitos na estrutura social.

A esse respeito, trazemos à baila uma memória, a de estar na “cidade maravilhosa” às vésperas dos jogos olímpicos de 2016. Gringos do mundo todo estavam a chegar e havia obras para todos os lados. Passando pela zona sul (área denominada de “nobre”) víamos tapumes lindos transformados em painéis de arte, cada qual a mostrar um desenho, originalmente feito por uma criança. À primeira vista, incrível! Contudo, ao olhar com um pouco mais de

sensibilidade ética, então nossa percepção mudou. Tratava de mais uma tática para esconder as favelas, ou seja, as casas dos trabalhadores que faziam ser possível a fantasia elitista. Tapumes para esconder as “margens” de uma sociedade excludente. E assim a admiração imediata cedeu lugar à repugnância e à indignação, que, juntamente com uma compreensão ética, política e crítica da materialidade do que estava ocorrendo ali, promoveu um movimento ético-político-estético, no qual o “belo” estético passou a ser eticamente “feio”.

Situações assim não acontecem só “na casa do vizinho”. Não foi algo parecido que aconteceu na década de 1940 em Macapá, quando – em nome da urbanização – toda uma população majoritariamente preta, que morava em uma área “nobre”, foi remanejada para as “margens” da cidade, formando assim um bairro, hoje denominado de Laginho? Por isso, reafirmamos que os sujeitos destoantes do modelo moderno-colonial não podem ser absolutamente negados, embora a estratégia hegemônica seja exatamente essa.

Não sem motivo, encontramos ações como as descritas anteriormente que se desdobram de processos de estabelecimento e manutenção de poder via negação dos modos “outros” de se constituir como gente, ao mesmo tempo que sobrepõe marcadores de poder, como a raça (Quijano, 2010), e a inferiorização intergeracional – por exemplo, quando, em relação ao idoso, reforçamos uma visão mercadológica na qual este sujeito “não vale para nada”, ou quando estigmatizamos o jovem e o adulto da periferia ao endossar a tese de que são “lixo social”, principalmente ante atos pregressos infracionais e ilegais, mesmo se estes já estiverem em condição de medida socioeducativa ou de privação de liberdade, ou já ter remido a pena.

Assim, em Dussel (1986, 2021), dizemos que o sujeito negado, perdura e se constitui nos acontecimentos que o torna possível, apesar do esforço hegemônico na manutenção de seu estado de inferiorização. Nossa nação, por exemplo, denominada de brasileira a partir das prescrições “civilizatórias” do paradigma moderno-colonial, foi historicamente constituída pela negação de muitos sujeitos (coletivos), mas que lutam pelo “seu ser”, que envolve o reconhecimento de seus modos de vida, suas economias, enfim, suas expressões de cultura...

Atualmente, esses sujeitos negados se fazem presentes na ancestralidade, principalmente na dos povos originários e dos povos africanos trazidos à força para as colônias – como aconteceu no Brasil, desde o contexto colonialista. São sujeitos que aparecem e produzem história, sobretudo quando se organizam como classe trabalhadora, quando constituem subjetividades coletivas e lutam por reconhecimento étnico-racial, e, por exemplo, reivindicam o direito à educação, desde uma perspectiva socioinclusiva, a abarcar a pessoa com deficiência, a pessoa indígena, quilombola e em diversos contextos territoriais como a educação do campo, das águas, das florestas e das periferias urbanas – tendo em vista todas as faixas

intergeracionais, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, inclusive as pessoas que cumprem medidas socioeducativas e as que estão sob a condição de privação de liberdade.

Nesses termos, consideramos que a subjetividade deve ser redefinida de maneira flexível, complexa, considerando os diversos lugares de enunciação. Eis a ancoragem que nos permite explicitar os lugares de fala da diversidade como expressão humana, pretensamente negada - por isso, invisibilizada pela maneira única (unívoca) da ontologia moderno-colonial, que se originou no “penso, logo, existo”, mas que se materializou no “penso, logo, conquisto”, invado (Dussel, 1993; 2012; 2020, 2021).

A título de exemplo didático, explicitamos a seguinte situação: no contexto do modelo moderno-colonial (que é unívoco) se tem a identidade conceitual do termo ‘aluno’. Assim, em uma dada sala de aula, há muitos ‘alunos’, cuja ‘diferença’ nada mais é do que a letra ‘s’ como indicativo de plural, deixando-se de lado toda alteridade negada como exterioridade da modernidade-colonialidade. Nesse sentido, povos originários, quilombolas, ribeirinhos, crianças, jovens, adultos e idosos, inclusive os com deficiência, que vivem ‘no’ e do ‘campo’, no centro de uma cidade ou em suas periferias, seus anseios, dores, esperanças... tudo isso é negado e invisibilizado e reduzido ‘ao mesmo’. São compreendidos, univocamente, como ‘farinha do mesmo saco’ – parafraseando uma expressão popular amazônica (Dias, 2023, p. 15).

Assim, ao “enxergar” os sujeitos que procuram acesso à educação escolar pública a partir da EJA, é preciso considerar suas enunciações, para que, no mínimo, não operemos uma ação violenta contra sua humanidade, ao “reduzir” o conteúdo material de suas vidas ao “mesmo”, negando suas nuances concretas de estar “sendo” nesse mundo.

AMAZÔNIA AMAPAENSE: UMA COMPREENSÃO SOCIOCULTURAL PLURIVERSA

Ao fazer opção filosófica por reconhecer a vasta gama de sujeitos amazônicos negados, consideramos uma enunciação real, concreta: a Amazônia amapaense, compreendida a partir do que se apresenta nas próximas linhas.

A Amazônia é a maior floresta tropical do planeta. Tão extensa em territorialidade que se espraia por nove países da América do Sul, entre os quais o Brasil. A floresta é banhada pela maior bacia hidrográfica do mundo, na qual se destaca o Rio Amazonas, o maior rio do mundo em vazão d’água. Esses condicionantes fazem da Amazônia lugar privilegiado à vida. Motivo pelo qual se faz rica em diversidade de espécies animais e vegetais.

O ser humano também encontra nesta floresta e nas águas do Amazonas (e outros rios) um espaço para construir diversos modos de existir, habitando-a, transformando-a e por ela

sendo transformado. Assim, ao longo da história vem construindo culturas e fazendo das regiões abarcadas pela floresta, territórios de grande riqueza sociocultural.

Em relação ao Amapá, como estado da federação, 73% de seu território está protegido legalmente por estar circunscritos à Floresta Amazônica (Amapá, 2011). Este dado tem impacto na conformação sociocultural do povo que a forma. Para além de uma visão de sujeitos que habitam em ambiente urbano, seus sujeitos também são:

[...] caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul) e estrangeiros, agricultores familiares, assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; segmentos populares dos mais diversos matizes – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros (Hage; Moraes; Barros; Corrêa, 2010, p. 408).

São sujeitos ignorados em seus modos de vida por uma geopolítica mundial, centrada no capitalismo, que tiveram/têm suas culturas negadas e seus conhecimentos desconsiderados, ou, quando levados em conta, genericamente denominados de “senso comum” ou pior, de “vulgar”, enquanto conhecimento inadequado.

Contudo, o “chão” da Amazônia é repleto de conhecimentos, experiências e expressões culturais diversas. No caso amapaense, tem-se especificidades como a Festa de São Tiago, realizada há mais de 240 anos, as músicas quilombola e seus batuques e as rodas de Marabaixo, acompanhadas da bebida gengibirra, entre muitas outras expressões. A esta realidade sociocultural diversa (não inferior), designamos de Amazônia amapaense.

Nesse sentido, consideramos ser de fundamental importância explicitar uma concepção aberta dos sujeitos, que procuram a EJA, desde nossa diversidade sociocultural amazônico-amapaense, que possa vir a sustentar nossa concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, assim como direcionar princípios teórico-metodológicos da prática educativa escolar.

Em primeiro lugar, consideramos que o papel social do Estado é servir ao povo (Dussel, 2007). Nessa direção, um sistema que lhe seja orgânico não pode ser reformista, mas sim transformador em relação a projetos e práticas que potencializem a vida, inclusive a humana, além de promover uma sociedade justa, tolerante e horizontal – transmoderna (Dussel, 2012, 2020).

Voltando-nos para os sistemas educacionais brasileiro, amapaense e de cada um de seus 16 municípios, transformar é dar outro rumo em uma intenção, em uma norma, é modificar uma ação em vista de tornar ato os princípios explicitados nas estratégias e nas táticas de

transformação (Dussel, 2012), sobretudo considerando o servir ao povo, a partir das políticas educacionais, das práticas institucionais e das intervenções pedagógicas, sempre a levar em conta, como primeiro passo pedagógico, a materialidade da vida humana, sinergicamente ligada ao planeta como um todo e conectada com o mundo culturalmente constituído.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS

Enfatizamos! Comprometemo-nos ético-politicamente com a educação das pessoas jovens, adultas e idosas, que por sinal são os usuários da EJA, como modalidade de ensino. Por isso, as seções anteriores resultarem de grande esforço filosófico para fundamentar esse senso de “servir” a esses sujeitos, mas dentro de uma dimensão do trabalho docente, como profissionais da educação. Nas próximas linhas, apresentamos uma concepção aberta de educação, que ao nosso ponto de vista, contempla o nosso engajamento.

A educação é fenômeno concreto que faz parte da existência humana. Filosoficamente, ocorre na medida em que os seres humanos se fazem se refazem “no” e “com” o mundo, ao mesmo tempo em que se dá de maneira permanente na dinâmica da história.

Trata-se de uma educação que se dá na realidade cotidiana, por isso mesmo contendo em si as contradições que a constitui, inclusive políticas. Por que cotidiana, traz consigo a dimensão dos valores (especialmente dos valores morais: certo, errado, justo, injusto, etc.) e do conhecimento em geral – a esse respeito, lembremo-nos de que Paulo Freire compreende a educação como uma situação gnosiológica (Freire, 1985), haja vista que a educação (que não se restringe à educação escolar) ocorre na vida humana, em diversos contextos, gerando produção, transmissão e reinvenção de saberes, um pouco mais, um pouco menos metódicos (Japiassu, 1975), como por exemplo, os vários saberes sobre a pesca, que comumente ocorrem na Amazônia amapaense, que são transmitidos de geração em geração, tendendo à reinvenção, em função do lugar da pescaria: margens de rio (cacuri, espinhel); pequenos igarapés (timbó); lagos e canais de rio (tarrafa e malhadeira), etc., que são diferentes dos saberes, que, para serem produzidos, requerem procedimentos metodológicos rigorosos, como a ciência, mas que também é passível de ser ensinado e reinventado, atualizado.

Assumimos a qualidade de fazer política como parte de nossa constituição como seres humanos – o que é denominado de politicidade – mas na postura de uma perspectiva ético-democrática em favor dos oprimidos: no caso, referimo-nos principalmente aos usuários da educação escolar, cujo papel do educador também é lhes ensinar que devem sonhar e lutar por eles, ainda que não sejam os mesmos dos educadores (Freire, 2001). Por esse motivo, a

concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas que defendemos tem “[...] clara opção aos oprimidos, às vítimas de forças e sistemas que não promovem a plena realização da liberdade do ser humano como expressão da vocação ao ser mais” (Dias, 2017, p. 256).

Assumir esse nosso lado, envolve uma concepção de educação que promova ação transformadora em vista de um mundo humanizado e humanizante, de uma economia que coloque a vida em primeiro plano e o cuidado com a natureza como basilares, mesmo ciente de seus limites, tal como dito a seguir:

Uma educação como práxis de libertação não pode incorporar à sua prática e à sua teoria um otimismo ingênuo, como se pudesse resolver todos os problemas sociais. Assim embora não possa ‘tudo’, tem sua eficácia em contribuir com um projeto de sociedade da libertação da vida, sobretudo da vida humana (Abreu; Dias, 2022, p. 209).

Ciente de seu “lugar de fala”, é enunciada por sujeitos conscientes de que a educação não é neutra, por isso mesmo, colocada a partir de uma concepção de educação enunciativamente contextual. No caso, estamos falar de uma educação escolar amazônico-amapaense, mas que considera que enunciações “outras” podem, devem, precisam ser explicitadas e propaladas, sem que para isso o processo educativo se “engesse” na cultura imediata, fique fechada em si mesma, conseqüentemente, preocupando apenas com um currículo cultural local. Não! Trata-se de uma educação consciente dos valores que têm, das suas raízes ancestrais indígena-africana-europeias, mas que pressupõe o diálogo com a cultura global, não inferiorizando-se ou se deixando inferiorizar, mas buscando a horizontalidade, a autonomia, a criatividade e a enunciação.

Abordamos e defendemos uma educação que não pode ser unívoca – aqui, referindo-nos negativamente a uma educação própria da matriz eurocentrada, urbanocêntrica, logo, uniformizadora, que impõe seu currículo diante daqueles que deveria servir sem tal violência, na medida em que os coloca às margens do sistema educacional no momento de desenvolver o trabalho pedagógico. Nessa direção, pensamos em uma concepção de educação como a proposta por Dias (2017) e Abreu e Dias (2022), que parta da realidade concreta do sujeito, serve-o, ajuda-o a se emancipar, a compreender-se desde suas “raízes” socioculturais e contribua para a constituição de um mundo “outro”.

Pensamos em uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas capaz de filtrar as positivities do modelo moderno-colonial. Não somos favoráveis a uma educação contracolonial, mas sim que esteja calcada em uma perspectiva decolonial. Aparentemente, sinônimas, mas de fato, distintas.

Enquanto a primeira concepção radicalmente é antagônica de tudo o que representa o modelo hegemônico, a outra, tem consciência ético-crítica de sua vitimização por esse modelo. Consciente, compreende que tem valores e projetos utópicos inegociáveis e os defende, os sustenta. Com essas ancoragens, enuncia-se e busca se estabelecer, ainda que para tanto faça usufruto criativo de positivities do modelo hegemônico em vista de criar o novo, o melhor.

Reiteramos: não se trata de fazer uso “mimético” e subserviente do que nos vem de fora. Por exemplo, quando se busca reproduzir em mundos culturais não apenas diferentes, mas também distintos, filosofias ou pedagogias próprias de outras paragens, tal como pensadas em seus projetos originais.

Nesse sentido, nossa concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas é nova e original em relação aos projetos enquadrados moderno-coloniais, por isso, urbanocêntricos. Mas não apenas isso, é uma educação permanentemente aberta, porque o ser humano é inconcluso, inacabado e permanentemente fazedor de história, que cria e é recriado pelo mundo sociocultural que o circunda. No caso, referimo-nos ao “mundo” diverso amazônico-amapaense.

A esse respeito, o ponto para a mudança da concepção de educação e do trabalho pedagógico é o ser humano e sua enunciação imediata. Por isso, defendemos uma educação escolar que agrega as diferenças de todas as ordens: da pessoa com deficiência e demais transtornos, da pessoa em contexto de medidas socioeducativas ou em privação de liberdade. Mas também considerando diferenças intergeracionais (desde bebê à pessoa idosa), étnicas (afro e indígena), e de outras lógicas de tempo e território: urbana (em sua tensão centro e periferias); ribeirinha, campo, quilombola, entre tantas outras.

Nesse sentido, trata-se de uma concepção de educação escolar que legitima outros processos educativos, e, inclusive, deles partam, considerando algumas questões: quem é o outro que servirei? Qual sua enunciação? Como criar o novo, considerando essa realidade imediata e a tensão com prescrições de sistemas educacionais, comumente alinhados com a univocidade moderno-colonial?

Assim, apresentamos uma concepção de educação das pessoas jovens, adultas e idosas que, se uniforme, reproduz a negação da diversidade humana, colocada do “lado de fora” (exterioridade) em relação ao modelo de “ser”, imposto pelo paradigma moderno-colonial. De fato, defendemos uma educação que não apenas se pretenda aberta à diversidade sociocultural concretamente presente na vida do sujeitos-educandos da EJA amazônica amapaense, mas que parta da realidade da vida humana, permanentemente produzida e reproduzida no seu contexto imediato, mas sem perder a relação com o global. Uma educação amazônico-amapaense em

diálogo horizontal com a região, o país e o mundo – no sentido mesmo da globalização e da inclusão.

CONCEPÇÃO DE SUJEITO-EDUCANDO

Desde as primeiras linhas destas seções, estamos a defender que o centro da prática educativa em geral, inclusive do trabalho pedagógico escolar em particular, é, em primeiro lugar, a vítima, o oprimido, que toma diferentes formas, seja em relação à classe ou grupo social. Por isso, abordamos nossa concepção de educação como fato antropológico, a ocorrer às diversas expressões sociais humanas, inclusive, tendo como uma de suas variantes, a educação escolar.

É dessa última perspectiva que o MEC operacionaliza a EJA. É levando em conta essa modalidade de ensino, que julgamos importante pontuar uma concepção sobre os sujeitos que a ela recorrem em busca acesso à educação escolar. Começemos por considerar os termos aluno e educando. O termo aluno, vem de *alumnus*, que é “[...] o particípio substantivo do verbo latino *alere*, que quer dizer alimentar ou nutrir”³. É verdade que a etimologia relevada não tem nada a ver com a simplificação de “aluno” como ausência de luz, considerando “a” como indicação latina de ausência e “luno” como derivação da palavra *lux*, que se refere à luz.

Porém, a ideia-chave assimilada pela modernidade europeia continua a mesma. Isto é, metaforicamente, que a criança deva ser alimentada unidirecionalmente: da mãe ou do pai à filha, ao filho – originalmente, a uma relação de proximidade, de amor, entre mães, pais, filhas e filhos. Contudo, ao considerar tudo o que já explicitamos até aqui sobre o eurocentrismo, esse processo educacional se torna orfanal, em relação aos povos invadidos e ao modelo moderno-colonial.

Para melhor desenvolver a reflexão, buscaremos “pinçar” pelo menos duas ideias-chave da releitura da pedagógica de Dussel (1980), feita por Abreu e Dias (2022). Primeiramente, é preciso pelo menos pontuar que a pedagógica não se confunde com a Pedagogia, como ciência da Educação. De fato, é a parte da filosofia que se ocupa das relações cotidianas, concretas e imediatas, como as relações pai-filho e professor-aluno, etc., que, de acordo com as intenções, pode servir para oprimir ou libertar o povo. No primeiro caso, o povo é metaforicamente órfão na relação. No segundo, a metáfora é outra: o povo é fonte da produção de um mundo novo e melhor.

³ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

A segunda ideia-chave é que desde a invasão colonialista europeia aos nossos territórios, foi-se constituindo uma pedagógica moderno-colonial-orfanal, que, ainda no tempo presente, toma forma desdobrando-se em pedagogias da dominação, eivadas de seus valores, na medida em que nega a autoridade feudal-rural e afirma a cultura burguesa, urbana, imperial e conquistadora, fazendo com que o povo invadido cumpra funções pré-estabelecidas de “cidadão”, na engrenagem moderno-colonial (Dussel, 1980).

Dito isso, temos que a assimetria dominadora, reforça a produção de uma subjetividade fechada em si mesma, negadora do “outro”, o que, de modo expresso, ajuda a produzir “órfãos” que não se reconhecem, não valorizam suas raízes ancestrais e, ao reproduzirem o modelo moderno-colonial, produzem sempre mais do mesmo – no sentido da univocidade moderno-colonial.

Essa pedagógica moderno-colonial-orfanal é a origem de toda negação de expressões educativas, diversas ao modelo impositivo, que chega com os invasores e se desenvolve unidirecionalmente: das metrópoles às colônias, que, ao impor seus valores, “[...] ‘castra’ a existência humana, sobretudo no que se refere à possibilidade de produzir cultura, história e conhecimento” Dias (2017, p. 260), e “[...] reforça o estereótipo criado ao longo da história de que o sujeito ‘nada é’, ‘nada sabe’ antes de ter acesso à educação escolar [...] (p. 260).

A título de exemplo, trazemos à baila a educação bancária e a relação educador-educando, que lhe é subjacente, tal como sistematizada por Freire (2019, p. 82-83):

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Eis o motivo pelo qual, pelo menos em termos de concepção, optamos por não utilizar o termo “aluno” em nossos escritos, e reforçamos que não se materializem práticas pedagógicas com esse viés desumanizante.

Voltemo-nos, agora, ao termo “educando”, comumente utilizado no cotidiano do trabalho docente, que deriva do verbo “educar”, mas utilizado em sua forma gerúndica, denotando ação em curso. Ora, como visto anteriormente, nossa natureza é de sermos inconclusos e inacabados, por isso aprendemos permanentemente.

Nesse sentido, o termo em questão traz no seu bojo uma significância filosófico-educacional positiva à Pedagogia e ao trabalho pedagógico, haja vista reconhecer o ser humano como produtor de conhecimento – independentemente de sua origem étnica, cor, classe, grupo e demais nuances sociais, pressupondo-se acolher a alteridade negada e a diversidade que marca o gênero humano, que habita em todas as regiões do planeta, inclusive nas amazônias (Porto-Gonçalves, 2001; Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021), cujo destaque damos à nossa Amazônia amapaense.

Contudo, ao cristalizar o termo “educando” em nossas concepções e práticas, arriscamos reduzir o ser humano em apenas a dimensão do conhecimento, deixando-se de lado outras importantes dimensões, como a culturalidade, historicidade, a sociabilidade, a ludicidade, a práxis, entre outros.

É preciso reconhecer que o sujeito da EJA é sujeito ativo em relação à produção de sua vida, no que toca à espiritualidade, sua humanidade, corporalidade, ludicidade, trabalho, cultura, sociabilidade, linguagem, vontade, conhecimento, fazendo história a partir dos seus condicionantes socioculturais.

Por esse motivo, optamos, em nível de concepção, pelo termo sujeito-educando da EJA, sobretudo porque Em relação ao processo ensino-aprendizagem, o termo ‘sujeitos-educandos’ indica que os educandos da EJA são sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento, que, em termos de uma educação como situação gnosiológica (Freire, 1985), inicia-se muito antes de se assentarem nos bancos das escolas. Tem sua gênese no cotidiano de suas vidas, de seus afazeres, de suas maneiras de se fazerem seres humanos ‘no’ e ‘com’ o mundo. Não sem motivo, antes de aprenderem a leitura da palavra escrita, leem as realidades que os circundam.

Mas, porque não utilizar o termo “sujeito da EJA”? A resposta é simples, isto é, envolve uma questão delimitadora, haja vista que No contexto da EJA, há outros sujeitos que participam dela, como os professores, os coordenadores, os servidores de apoio administrativo da escola, a direção da unidade escolar, a família, os gestores da EJA em nível de sistema, enfim, toda sorte de sujeitos que dela participam.

Por outro lado, reconhecer em sua radicalidade essa subjetividade dos que buscam mais uma oportunidade na EJA, implica em deixar de lado a dimensão orfanal em direção a uma concepção e prática pedagógica que os veja como “[...] fonte do futuro, da re-novação, da vida dis-tinta, da aventura familiar e política. Alteridade fontanal do mundo novo” (Dussel, 1980, p. 55, tradução nossa).

Esse olhar “fontanal” pressupõe não os ver unicamente como vítimas, embora seja elementar esse reconhecimento, inclusive em sua historicidade como a negação da humanidade, em todas as suas dimensões, impetrada às nações originárias e aos povos africanos violentamente trazidos na condição de escravizados, no contexto do Brasil-Colônia.

Reconhecemos essa vitimização, inclusive no contexto do trabalho docente. A esse respeito, não nos custa lembrar o que nos diz Arroyo (2011, p. 23): “Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem [...]”, o que nos remete a uma frase comum de ser escutada, pelo menos no território amapaense: *EJA: Eles Jamais Aprenderão*.

O que queremos dizer é que não se pode negligenciar as inúmeras vitimizações desses sujeitos diante da violência negadora do modelo moderno-colonial, mas que é preciso avançar para um olhar fontanal capaz de os ver em sua altivez, como sujeitos de sua história, produtores de cultura, passíveis de processos de transformação social, criando o novo e o melhor, a partir de suas enunciações e das ressignificações possíveis de serem feitas.

De acordo com Dussel (2012), esse olhar envolve um duplo movimento: desconstrução dos processos de vitimização e a nova construção de normas, ações, microestruturas, instituições, enfim, de sistemas que produzem a negatividade da vítima. Tudo isso, em vista de um mundo “outro”.

Por esse motivo, evocamos a educação popular freireana como uma matriz dessa concepção de sujeito-educando, por sua dupla expressão de reconhecimento da opressão, mas também de sua transformação, haja vista que não apenas indica que há oprimidos e que são histórica e ontologicamente desumanizados por diferentes sociedades. De fato, esse reconhecimento crítico é o ponto de partida para processos educativos libertadores tanto dos oprimidos quanto dos opressores, enquanto práxis de libertação.

Ante esses apontamentos reflexivos, consideramos então que é preciso reconhecer criticamente as negatividades, mas também as positivities dos “rostos” invisibilizados dos sujeitos-educandos da EJA. Esse duplo reconhecimento é fundamental para que produzamos “com” esses sujeitos o “novo” e o “melhor” em vista da transformação de estruturas

“desgentrificantes”, sem deixar de lado suas enunciações. Somente assim será possível uma compreensão desses sujeitos de modo totalizante e ao mesmo tempo relacional, tal como dito por Dias (2015, p. 10), ou seja, como “sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação”.

Não se quer aqui dizer, que a partir de então, no contexto do trabalho pedagógico, cheguemos ao cúmulo de chamar o sujeito-educando como dito acima, mas sim, que compreendamos seu significado e realizemos nossas práxis a partir de sua significação, que é contextual a cada sujeito, turma e escola.

UMA SÍNTESE FILOSÓFICO-POLÍTICO-METODOLÓGICA

Em relação à prática educativa, e agora, com foco para o trabalho docente que se dá em sala de aula, entre sujeitos da EJA, sejam professoras/es ou sujeitos-educandos, é claro que há uma distinção técnico-científica. Ora, um deles tem uma formação que os outros não têm, que o habilita formalmente ao ensino. Porém, a professora ou professor, embora seja importante na mediação do processo ensino-aprendizagem, não é nuclear. Seu núcleo nos sujeitos-educandos, a partir dos quais desenvolve uma relação de humanização.

Fora desse núcleo, o ensino tende se tornar violento, autoritário, assimétrico, que faz comunicados de “verdades” estabilizadas dentro de uma concepção de história “engessada” (Freire, 1985). Nesse caso, pode-se até ensinar, mas não se alcança a humanização.

Por outro lado, não podemos pensar em uma educação humanizante sem considerar uma abordagem político-educacional. Nesse sentido, é preciso considerar que:

A sociedade capitalista não tem tempo para ‘filosofias’. Sua lógica é produzir sempre mais, com o mínimo de recursos e insumos. Também o conhecimento passa a ter seu valor definido pela relação custo-benefício, ou seja, quanto mais pragmático, melhor. Nessa perspectiva, todo o processo educacional, inclusive seus fundamentos epistemológicos, deve subjugar-se à necessidade de formação de sujeitos produtivos, conforme exigências do mercado de trabalho (Dias; Guimarães, 2019, p. 21-22).

Diante dessa perspectiva vazia de fundamentos, mas que visa “instrumentalizar” de modo alienante o trabalho docente com metodologias pragmáticas, em vista da otimização de resultados e do lucro, os sujeitos-educandos da EJA e a própria EJA não tem encontrado ancoragem na política de estado. Basta lembrarmos que essa modalidade de ensino não é sequer contemplada na Base Nacional Comum Curricular. Eis aí uma expressão de invisibilização de seus sujeitos e da modalidade em si.

É que o pragmatismo mercadológico se desdobra na negação do direito à educação escolar para os que são considerados “peso” social ao Estado ou cujo tempo de aprender “já passou”, a justificar o “gasto” com crianças e adolescentes no contexto da educação básica.

Ora, sem fundamentação e reflexão praxiológica, como docentes transformarão suas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula? É preciso que nos mobilizemos em prol de transformações. Nesse sentido, Dias e Guimarães (2019) afirmam ser necessário que instituições como as universidades e secretarias de educação, escolas e educadores – em articulação com movimentos sociais – produzam filosofias da Educação de Jovens e Adultos contextuais à realidade socioeconômica-cultural dos sujeitos-educandos, a embasar a prática metodológica. Eis a síntese do que defendem os autores:

Defende-se que nós, educadores, possamos realizar nossas práticas educativas de maneira totalizante em relação ao par dialético ‘teoria-prática’, pois se o contexto muda, podemos ter autonomia de criar mais livremente outras alternativas de ensino, haja vista ter claros os pressupostos que nos orientam. Por exemplo: foi-me dado um livro didático X para trabalhar ao longo do ano letivo; no entanto os temas e os conteúdos estão expostos de maneira a infantilizar os sujeitos-educandos da EJA; assim, com base em concepções em que acredito (de ser humano, de educação, de sociedade, entre outras), viso contextualizar o material aos adolescentes, adultos e idosos com quem trabalho (Dias; Guimarães, 2019, p. 29).

Com base nessa defesa dos autores e nos elementos abordados até aqui, deixamos de lado a alienação em relação ao sistema produtivo e promovemos alguns princípios metodológicos, como:

- Acolher o “outro” como atitude de comprometimento ético-político no contexto do trabalho docente;
- toda prática educativa tenha como ponto de partida a realidade concreta do sujeito-educando;
- saber lidar com as positivities concretas, reconhecendo-as e valorizando-as no contexto de toda prática educativa, inclusive a da educação escolar.

Dias e Guimarães (2019, p. 31), também apontam algumas orientações metodológicas, que, abertas, estão dispostas a caber “[...] (re)criações, (re)invenções, sobretudo considerando especificidades como a educação de pessoas jovens, adultas e idosas no contexto da EJA”. São elas:

1. Currículo material:

A categoria ‘currículo material’ diz respeito à necessidade de considerar a vida humana como imperativo primeiro do processo educativo. A vida humana deve ser compreendida não em sentido abstrato, mas como compreensão de modos reais de existir e de resistir das populações humanas, nos quadrantes do planeta. Nesse sentido, é à vida humana – em todas as suas dimensões: homo somaticus, homo vivens, homo volens, homo loquens, homo socialis, homo culturalis, homo faber, homo ludens, homo religiosus (Modin, 2008) – que os processos educativos devem se direcionar, considerando as interações com o meio e os condicionantes que conformam uma dada realidade (Dias; Guimarães, 2019, p. 35).

2. Sujeitos-educandos:

A categoria ‘sujeitos-educandos’ reflete duas dimensões do ser humano: a de ser sujeito social, político, cultural, histórico; e a de ser sujeito em permanente processo de aprendizagem, daí o termo ‘educando’ apresentar-se na sua forma gerúndica, a expressar ação, movimento (Dias, 2017).

[...]

Trata-se de reconhecer que o ser humano que está na condição de ‘aluno’ tem uma vida social, se faz na história, produz cultura, tem conhecimentos e é capaz de conhecer mais, sempre mais. Isso tudo a despeito das construções sistêmicas negativas, como: deficiente, pobre, velho, perigoso, entre tantas outras –, que muitas vezes dificultam a realização de ações educativas mais humanizantes e potencializadoras do ‘ser mais’ (Dias; Guimarães, 2019, p. 34).

3. Ludicidade crítica:

[...] cabe destacar que a ludicidade não é exclusividade de uma fase da vida, qual seja, a infância. É, antes disso, uma marca do ser humano (Huizinga, 2000). Nesse sentido, ludicidade diz respeito também à pessoa adulta e, por que não, à pessoa idosa também. ‘Por que não realizar jogos durante processos de ensino-aprendizagem com jovens, adultos e idosos?’. Ora, o que se deve ter é cuidado para não ‘infantilizar’ o processo educativo, tornando-o, inclusive, constrangedor aos sujeitos-educandos. Assim, advoga-se pela ludicidade no ato pedagógico de ensinar (Dias; Guimarães, 2019, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, queremos que nossa escrita reforce a luta contra as diversas colonialidades, que tendem ainda a emergir sendo elas a do poder, saber e ser, principalmente quando nos referimos povos, grupos, classes negadas, e por isso, excluídas, marginalizadas, invisibilizadas, seja por questões relacionadas etnicidade, gênero, sexualidade, religião, poder econômico, entre tantos outros marcadores de assimetria.

Incluir esses sujeitos, assim como seus saberes, suas diversas identidades, modos de viver, experiências educativas – desde uma perspectiva transmoderna – requer a produção de uma sociedade “outra”, para além dos sistemas econômicos capitalista e socialista.

Alcançar esse inédito-viável não é tarefa fácil, mas, também não nos é impossível. Importa que, para além da teoria, é preciso que a prática seja transformadora, e que ambas, como práxis decolonial, alcance todos os sujeitos do processo educativo. Motivo pelo qual consideramos a potência das concepções de sujeito-educandos e de educação, presentes neste artigo, na medida em que – *alterativamente* – visa o reconhecimento e valorização das diversas alteridades negadas pelo sistema-mundo moderno-colonial.

Dessa forma, a concepção de sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação e a concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, desde a realidade socioculturalmente diversa das amazônias, nos remete a este reconhecimento das condições de opressão que vivem ou viveram, mas, que guardam consigo a pujança da luta por sua emancipação, inclusive, utilizando-se da educação como instrumento libertador. A partir disso, temos que é de fundamental importância o entendimento sobre esses termos para que os sujeitos, desde seus lugares e fala, possam fortalecer os diálogos e debates acerca da compreensão destas concepções e o que elas implicam no contexto educacional, inclusive no contexto da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de.; DIAS, Alder de Sousa. A pedagógica de Enrique Dussel: uma gênese das pedagogias decoloniais. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra.; Sarmiento, Jorge Alberto Ramos.; BRITO, Maria dos Remédios de. (org.). **Filosofia e Educação**: provocações para o pensamento. Belém-PA: RFB. p. 197-p. 216. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VOY9UiYuHbMVtmhvoDDK1ATgHEho9882/view>. Acesso em: 13 abr. 2024.

AMAPÁ. Instituto de pesquisa científica e tecnológica do Amapá. **Zoneamento ecológico econômico das áreas ressaca**. Macapá-AP: IEPA, 2011. Disponível em: <http://www.iepa.ap.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [2017]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 14 jan. 2025.

DE LAS CASAS, Bartolomé. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais. Porto Alegre: LP&M, 2021.

DIAS, Alder de Sousa Dias. Ética da Libertação e Educação: por novos horizontes à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 159-172, fev./mai. 2015.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da libertação. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaíara; DIAS, Alder de Sousa (org.). **Educação e Diversidade na Amazônia**: práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba-PR: CRV, 2017. p. 243-271.

DIAS, Alder de Sousa.; GUIMARÃES, André Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos na Amazônia: reflexões e indicativos metodológicos freirianos. In: DIAS, Alder de Sousa.; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. (org.). **Pensamento freiriano e educação de jovens e adultos na Amazônia**. Curitiba: APPRIS, 2019. p. 21-38.

DIAS, Alder de Sousa Dias. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interterritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259119, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.2591192>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259119/44388>. Acesso em: 17 jan. 2024.

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

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

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

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

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). In: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

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

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la Liberación**: una antología. Mexico: Akal, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco

Alves, 1975.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

NEVES, Juliana Brainer Barroso. **Colonização e resistência no Paraguaçu – Bahia, 1530-1678**. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12855/1/juliana-brainer.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

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