



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS**

CAMILA WOLPATO LOUREIRO

PAULO FREIRE, AUTOR DE *PRÁXIS* DECOLONIAL?

ERECHIM

2020

CAMILA WOLPATO LOUREIRO

PAULO FREIRE, AUTOR DE *PRÁXIS* DECOLONIAL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

ERECHIM

2020

CAMILA WOLPATO LOUREIRO

PAULO FREIRE, AUTOR DE *PRÁXIS* DECOLONIAL?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre, defendido em banca examinadora em 07 / 11 /2019

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Cheron Moretti – UNISC

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério – UFFS

Prof. Dr. Adriana Salete Loss (Suplente) – UFFS

À dona Rose.

Por me ensinar o que é o amor comprometido.

AGRADECIMENTOS

Certamente essa pesquisa só foi possível com a contribuição de muitas pessoas, porém, nem todas estarão neste pequeno espaço de agradecimentos. Ainda assim, espero que sintam o valor de suas passagens nesse momento de me fazer como educadora-pesquisadora.

Agradeço especialmente à minha mãe, que sempre me acompanhou e apoiou em todas as decisões (inclusive as mais loucas) na busca por uma carreira promissora. Você é a pessoa mais inspiradora e importante. Tenho muito orgulho de poder estar contigo.

Ao meu companheiro, Felipe. O homem mais paciente e companheiro que eu poderia cogitar ter ao meu lado. Ao longo desses anos de mestrado, nós passamos por alguns (muitos) desafios, que nos fizeram crescer e nos tornar melhores um para o outro. O nosso amor comprometido e dedicado me fez permanecer em pé. Sei o tamanho de minha sorte.

Agradeço, também, ao meu orientador Dr. Thiago Ingrassia Pereira, que me aguentou durante esses anos. Seja como professor, amigo ou psicólogo, eu aprendi muito sobre o que é ser freireano no cotidiano. Com certeza ainda temos muitos trabalhos juntos pela frente.

Aos meus afilhados Ricardinho e Pet, por nossas jantas regadas à muita risada e partidas de Uno. Com vocês a vida na cidade grande fica mais fácil. Espero que nossa parceria de longa data perdure por muito tempo.

Agradeço também, à outra membro desse time, Lou. Tua amizade incondicional me inspira a me radicalizar ainda mais na defesa dos meus e das minhas. Obrigada por me ensinar que as adversidades também são parte do processo de construção de nós mesmas.

Reconheço a importância dos meus colegas do mestrado, com vocês as aulas se tornaram mais interessantes e divertidas. Em especial, um agradecimento carinhoso para a Kiane: nossa amizade, ainda que improvável, foi uma das coisas mais bonitas que levarei desse período.

Ao grupo PET-Práxis, vocês fizeram eu me sentir acolhida na cidade nova. Obrigada à Rocheli, amiga que me ensina tanto sobre luta, reconhecimento e religiosidade.

Você me inspira a quebrar meus preconceitos e estar disposta ao diálogo. É muito bom te ter do meu lado na luta por uma educação não sexista, elitista e racista.

Por fim, mas não menos importante, meu muito obrigada à CAPES/ FAPERGS por terem financiado meus estudos ao longo desses dois anos. E também, à Universidade Federal da Fronteira Sul enquanto instituição. Aos técnicos (as), professores (as), alunos (as) que tanto me ajudaram a ser uma profissional mais qualificada e socialmente comprometida.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2002, p.23)

RESUMO

A colonialidade estabelece as formas de ser e agir no mundo de sujeitos colonizados (as). Partir de tal sentença é compreender o projeto de expansão da modernidade por meio das lentes de análise da rede de estudos decoloniais Modernidade/ Colonialidade (M/ C). A partir da rede podemos compreender os diversos mecanismos de manutenção de formas de dominação colonial, principalmente nos campos do ser, saber e poder. Mais do que evidenciar a subalternização dos sujeitos latino-americanos, a M/ C propõe formas possíveis de rebeldia epistêmica e ontológica, por meio da valorização das formas de saber e conhecer provindas de intelectuais alicerçados na Abya Yala (América Latina). Interpretamos que Paulo Freire pode ser lido como um importante autor de pressupostos claramente decoloniais. Assim, investigando a perspectiva intelectual da colonialidade, “Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?” procura (re) interpretar a epistemologia freireana enquanto ação insurgente dos (as) subalternizados (as) / racializados (as) / oprimidos (as). Ancorada no método bibliográfico, a pesquisa estabeleceu diálogo com diferentes autores (as) e teorias, em especial com Paulo Freire, Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Anibal Quijano, Arturo Escobar e Catherine Walsh, construindo uma genealogia da produção do conhecimento crítica ao eurocentrismo. Assim, as discussões pós-coloniais e decoloniais nos dão suporte para questionarmos os alicerces da produção do conhecimento baseado em paradigmas modernos. Não inferimos teleologicamente formas de análise do presente às produções de Freire, na segunda metade do século XX. Porém, entendemos que a perspectiva de uma pedagogia “dos (as)” e não “para” os (as) oprimidos (a), ou seja, uma educação como prática da liberdade, faz de Freire um intelectual de potencial enorme para o questionamento das estruturas do poder colonial. Ao denunciar as situações opressivas e anunciar alternativas de superação das colonialidades, o autor estabelece formas outras de perceber a ação educativa como ato político de *práxis* rebelde comprometida com a transformação da realidade concreta. Por isso, esta pesquisa tem como principal resultado (re) a afirmação da epistemologia de Paulo Freire enquanto um questionador da própria racionalidade moderna ocidental.

Palavras-chave: Paulo Freire. Denúncia-Anúncio. *Práxis* decolonial.

RESUMÉN

La colonialidad establece las formas de ser y actuar en el mundo de los sujetos colonizados (as). Partir de tal sentencia es comprender el proyecto de expansión de la modernidad a través de la lente del análisis de la red de estudios decoloniales Modernidad/ Colonialidad (M/ C). Desde la red podemos entender los diversos mecanismos de manutención de formas de dominación colonial, especialmente en los campos del ser, saber y poder. Más que destacar la subalternización de los sujetos latinoamericanos, el M/ C propone posibles formas de rebelión epistémica y ontológica, por medio de la valoración de las formas de saber y conocer que provienen de intelectuales basados en la Abya Yala (América Latina). Interpretamos que Paulo Freire puede ser leído como un autor importante de bases claramente anticoloniales. Así, investigando la perspectiva intelectual de la colonialidad, "Paulo Freire, autor de *praxis* decolonial?" busca (re) interpretar la epistemología freireana como una acción insurgente de los (as) subalternizados (as) / racializados (as) / oprimidos (as). Anclado en el método bibliográfico, la investigación estableció un diálogo con diferentes autores y teorías, especialmente con Paulo Freire, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Arturo Escobar y Catherine Walsh, construyendo una genealogía de la producción de conocimiento crítica al Eurocentrismo. Por lo tanto, las discusiones poscoloniales y decoloniales nos ayudan a cuestionar los fundamentos de la producción de conocimiento basada en paradigmas modernos. No inferimos teleológicamente formas de análisis del presente a las producciones de Freire en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, entendemos que la perspectiva de una pedagogía "de" y no "para" los (as) oprimidos (as), es decir, una educación como práctica de la libertad, hace de Freire un intelectual de enorme potencial para cuestionar las estructuras de poder colonial. Al denunciar situaciones opresivas y anunciar alternativas para superar las colonialidades, el autor establece otras formas de percibir la acción educativa como un acto político de *práxis* rebelde comprometida con la transformación de la realidad concreta. Por lo tanto, esta investigación tiene como principal resultado la (re) afirmación de la epistemología de Paulo Freire como un cuestionador de la propia racionalidad moderna occidental.

Palabras clave: Paulo Freire, Denuncia-Anuncio, *Práxis* decolonial

ABSTRACT

The coloniality establishes the forms of being and acting in the colonized subjects's world. Starting from such a sentence is to understand the modernity project of expansion through the lens of analysis network of decolonial studies Modernity / Coloniality (M / C). From the network, we can understand various mechanisms of maintaining forms of colonial domination, especially in the fields of being, knowledge and power. Rather than highlighting the subordination of Latin American subjects, M / C proposes possible forms of epistemic and ontological revolutions, by valuing the ways of knowing and knowing coming from intellectuals based on Abya Yala (Latin America). We interpret that Paulo Freire can be read as an important author of clearly decolonial bases. Thus, investigating the intellectual perspective of coloniality, "Paulo Freire, author of decolonial *praxis*?" seeks to (re)interpret Freire's epistemology as an insurgent action of the subalternized / racialized / oppressed. Anchored in the bibliographic method, the research established a dialogue with different authors and theories, especially with Paulo Freire, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez, Anibal Quijano, Arturo Escobar and Catherine Walsh, building a genealogy of the production of critical knowledge to Eurocentrism. Thereby, postcolonial and decolonial discussions support us in questioning the foundations of knowledge production based on modern paradigms. We do not teleologically infer forms of analysis of the present from Freire's productions, in the second half of the twentieth century. However, we understand that the perspective of a pedagogy "of" and not "for" the oppressed, that is, an education as a practice of freedom, makes Freire an intellectual of enormous potential to questioning the structures of the colonial power. By denouncing oppressive situations and announcing alternatives to overcome colonialities, the author establishes other ways of perceiving educational action as a political act of rebel *praxis* committed to the concrete reality's transformation. Therefore, this research has its main result the (re) affirmation of Paulo Freire's epistemology as a questioner of Western modern rationality itself.

Keywords: Paulo Freire, Report-Announcement, Decolonial *praxis*.

LISTA DE SIGLAS

CMI - Conselho Mundial de Igrejas

IDAC - Instituto de Ação Cultural

M/ C - Rede de estudos Modernidade/ Colonialidade.

PUPA - Pré-Universitário Popular Alternativa.

PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

TCG- Trabalho de Conclusão de Graduação

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria.

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul.

UNISC- Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	13
2 NOVOS PARÂMETROS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO? UMA BREVE ANÁLISE DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS	22
2.1 REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSTURA INTERDISCIPLINAR	22
2.2 SOBRE A PÓS-COLONIALIDADE: QUESTIONANDO O OCIDENTE UNIVERSAL	25
2.2.1 Contribuições dos Estudos Subalternos para uma nova historiografia	29
2.3 MODERNIDADE/ COLONIALIDADE: O PROJETO MODERNO PELO VIÉS DECOLONIAL	33
2.3.1 O pensar rebelde da Abya Yala	45
3 ‘SER MAIS’, EXPRESSÃO DECOLONIAL?	51
3.1 ANDARILHAGENS DE VIDA E OBRA	51
3.2 POR QUE PAULO FREIRE É UM AUTOR DA <i>PRÁXIS</i> ?	58
3.3 UM INTELLECTUAL DE (QUE TRANSBORDA) FRONTEIRAS	63
3.4 A DENÚNCIA COMO INSURGÊNCIA ANTICOLONIAL	67
4 PARADIGMAS-OUTROS, UM INÉDITO VIÁVEL?	79
4.1 O PEDAGÓGICO E O DECOLONIAL: FORMAS OUTRAS DE PENSAR A <i>PRÁXIS</i> EDUCATIVA	79
4.2 A <i>PRÁXIS</i> QUE APONTA CAMINHOS A PERCORRER	85
4.4 ANUNCIAR UM MUNDO OUTRO É POSSÍVEL	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

*“Somos una especie en viaje
 No tenemos pertenencias, sino equipaje
 Vamos con el polen en el viento
 Estamos vivos porque estamos en movimiento
 [...]
 Los mismo con las canciones
 Los pájaros, los alfabetos
 Si quieres que algo se muera
 Déjalo quieto”*
 (Jorge Drexler. *Movimiento*, 2018)

Os versos da poesia interpretada pelo músico uruguaio Jorge Drexler (2018) representam o movimento como parte constitutiva de mulheres e homens no tempo, trilhando caminhos para ser, estar, pensar, ver, escutar, sentir e viver no e com o mundo, em ação para o (re) descobrimento do (ainda) (des) conhecido. É partindo dessa forma de entender o mundo que percebemos a complexidade da cientificidade comprometida com lutas sociais. É patente a necessidade de perceber a produção do conhecimento de forma não linear, procurando modos profícuos de reflexão/ ação sobre problemáticas cotidianas. Assim como a ideia de movimento - sobre a qual discorre Drexler (2018) -, a impermanência e mutabilidade fazem parte do fazer profissional do (a)¹ cientista. Deixar-se ser questionado (a) e revisitado (a) é importante para a elaboração de saberes autênticos e responsáveis. Em perspectiva freireana, tais movimentos são formas de “pensar certo”, ou seja, buscar ter coerência ético-política de cultivo à humildade de (re)aprender constantemente.

Assim, a pesquisa aqui apresentada é fruto da variabilidade da investigação científica, que, ao longo do processo de desenvolvimento, foi (re) inventada. Nesse sentido, é relevante apontar meu primeiro contato com o educador brasileiro Paulo Freire, ocorrido no ano de 2013, durante o “Curso de Capacitação e Formação em Educação Popular”, ministrado pela

¹ Entendemos que a sociedade patriarcal em que estamos inseridos (as), silencia e relega ao anonimato as mulheres na história, e a linguagem é um importante instrumento de poder que ratifica tal posição. O masculino plural tem papel fundamental para a manutenção da coisificação de mulheres como seres sem protagonismo, assim como aponta Amanda Castro e Nívia Paz (2017): “O masculino não inclui o feminino! Ter pensado, agido e, pior, legitimado essa ‘linguagem oficial’ de subjugação permitiu e permite que mulheres, ontologicamente, simples e complexamente, ‘não sejamos’ (CASTRO, PAZ, 2017, p. 212). Então, por uma escolha política engajada com os feminismos e com a emancipação de todas as formas de opressão, faremos dois movimentos linguísticos de escrita: a) utilizaremos a linguagem inclusiva ao longo da pesquisa, representado por um “(a)”; b) todas as primeiras vezes que aparecer uma autora mulher, será informado o primeiro nome dela, afim de promover a percepção da ampla produção feminina no ambiente científico.

educadora-pesquisadora Dulcinéia Ferreira (Universidade Federal de São Carlos). Com a discussão da obra “Professora, Sim; Tia não! : cartas a quem ousa ensinar” (1997), tal atividade fazia parte de uma das muitas ações de estudo e pesquisa sobre as obras de Freire, promovidas pelo Pré-Universitário Popular Alternativa ²(PUPA). Naquele momento, eu estava ingressando na vida acadêmica – cursava o segundo semestre da licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – quando um colega de curso me fez o convite para participar como educadora/ observadora no PUPA. Além das ricas experiências profissionais e de vida, o espaço auxiliou a me situar enquanto educadora-pesquisadora comprometida com uma educação crítica de matriz freireana³.

Os desafios foram imensos e as alegrias ainda maiores. No PUPA, permaneci até o ano de 2017, quando finalizei meu trabalho de conclusão de graduação (TCG) intitulado: “Redes de Indignação e Esperança: o caso dos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul nas décadas de 1990 e 2000” (LOUREIRO, 2017). Em tal pesquisa, faço um panorama do neoliberalismo no Brasil e as suas implicações no campo educacional, bem como os cursos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares como movimento de reação ao pequeno acesso das camadas populares ao Ensino Superior. Nesse sentido, investigo as aproximações possíveis entre a obra do teórico espanhol Manuel Castells (2013) e os PUP’s/ PVP’s de matriz freireana, que possuam ligação com universidades federais no estado do Rio Grande do Sul. Proponho que tais grupos compõem uma série de redes (internas e externas, on-line e off-line) de indignações e esperanças frente a situações de opressões que seus (as) atores estão submetidos (as) (LOUREIRO, Camila, 2017).

No mesmo ano, ingressei no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGICH), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. As discussões e debates que o mestrado trouxe acabaram suscitando transformações relevantes na proposta inicial de trabalho, que envolvia formas de ampliação da pesquisa levantada no TCG. Foram levadas em consideração as diferentes dimensões da autoria acadêmica, nas quais os debates em aula com professores (as), colegas e orientador, desenvolveram as possibilidades de

² Sugiro o acesso do sítio do PUPA, no link: <http://coral.ufsm.br/alternativa/index.php>. Bem como a leitura de: LOUREIRO, 2017.

³ A produção teórica que dialoga com a bibliografia de Freire utiliza duas grafias: freirianos (as) e freireanos (as). Compreendo que nenhuma está errada, uma vez que a primeira está dentro da norma culta da língua portuguesa e a segunda respeita a referência a autoria intelectual de Freire. Porém, em coerência com minha trajetória formativa, e com o que aponta Ana Maria Araújo Freire, optaremos por usar freireanos (as).

(re) interpretar o autor Paulo Freire, percebendo-o como um pensador que desenvolve uma análise propositiva, que permite romper com epistemologias euro e norte-americanas.

Partimos do entendimento que nenhum (a) pesquisador (a) comprometido (a) investiga aquilo que não tem certa dimensão de interesse em pensar sobre. Dessa maneira, abrimos o diálogo de “Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?” em uma proposta de pergunta, pois acreditamos ser pertinente manter o próprio título da dissertação como um ponto de partida para as problematizações que levantamos. Considerando que o conhecimento e a sua produção são provisórios e inacabados, entendemos que é possível (e importante) repensar e reinterpretar a biobibliografia⁴ (GADOTTI, 1996) de Paulo Freire, na qual autor e obras se confundem em potência subversiva e insurgente em busca de um projeto político de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Autor que move diferentes formas de análise, Paulo Freire tem sido pensado em diversos campos do conhecimento, principalmente nos campos da educação, da história da educação e das práticas pedagógicas. O educador pernambucano, situado na segunda metade do século XX, desenvolveu ampla literatura na busca de pensar alternativas intencionalmente contra-hegemônicas. Inscrito no tempo histórico de Guerra Fria; de ditaduras civil-militares na América Latina; de processos de libertação nacional no continente africano; de expansão da globalização capitalista... Uma das principais características de Freire foi a percepção de sua incompletude e capacidade de autocrítica, na busca de conseguir superar equívocos de sua própria produção, como faz em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992).

“Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?” é uma pesquisa inserida em temáticas emergentes. Talvez um dos passos mais importantes e difíceis, tendo em vista a abrangência e pluralidade de ordem epistemológica da obra de Paulo Freire, seja delinear a pergunta que *sulerá*⁵ toda a pesquisa. Como afirma Cheron Moretti (2014), as perguntas servem para dar

⁴ Conceito apresentado por Gadotti (1996), na obra “Paulo Freire: uma biobibliografia”; em tal discussão, o autor propõe compreendermos que a produção intelectual de Paulo Freire está intimamente imbricada em sua própria história de vida. Assim, tal conceito afirma a impossibilidade de dicotimizarmos em Freire a sua biografia da sua bibliografia.

⁵ Apesar de não encontrarmos nos dicionários, o termo “*sulerar*” nos chama atenção para um pertencimento geográfico e metafórico, convidando a reorientar nossas práticas político-pedagógicas a partir da Abya Yala. Em perspectiva freireana, “*sulerar*” diz respeito à autonomia de afirmação de mundo dos (as) subalternizados (as)/racializados (as) /oprimidos(as). Para saber mais, ver: ADAMS, 2018; MORETTI, 2014; MOTA NETO, 2015.

vasão a diferentes formas de responder e, assim, dar início ao processo de construção do conhecer.

A ação de produzir conhecimento sobre a epistemologia de Paulo Freire em perspectiva insurgente vem suscitando diversos questionamentos, como: Quais os mecanismos de introjeção e manutenção da colonialidade do saber? Quais aproximações podemos fazer entre o (a) oprimido (a) silenciado e a colonialidade do ser? De que forma Paulo Freire atua para a quebra com situações de opressões e emancipação dos (as) sujeitos subalternizados (as) / racializados (as) / oprimidos (as)? Entre outras tantas perguntas, que demandam profunda análise das discussões relacionadas a Paulo Freire e aos estudos decoloniais, esta pesquisa conta com o seguinte problema central: em que medida Paulo Freire desenvolve uma *práxis* de decolonial a partir da dialética denúncia/ anúncio no contexto da segunda metade do século XX?

Levando em consideração a ampla bibliografia escrita e publicada por Freire, damos atenção especial para sua andarilhagem em diferentes contextos (de origem e de empréstimo). Certamente, os diferentes lugares por onde passou ensinaram e transformaram a sua forma de compreender/agir no e com o mundo (FREIRE, Ana, 2017). Assim, considerando o delimitado espaço dessa pesquisa, pensamos ser interessante a análise de conceitos específicos produzidos e/ou amadurecidos em sua obra e que podem ser lidos através das lentes da decolonialidade. Portanto, não pretendemos fazer uma exegese da obra/ vida de Freire, mas compreender elementos que possibilitem o lermos em paradigmas-outros. Para isso propomos a análise dos seguintes conceitos para o entendermos como autor da denúncia: I- Oprimido/opressor; II- Desumanização; III- Cultura do silêncio. Em seguida, achamos oportuno investigarmos conceitos que trilham caminhos possíveis de revolução epistêmica: I- Conscientização; II- Esperança; III- Libertação.

Argumentamos, então, que os conceitos analisados estão inseridos em uma *práxis* que evidencia situações de sujeição das populações subalternizadas/ racializadas/ oprimidas⁶ na América-Latina⁷ e na África. Ao passo que anunciam possibilidades de mudança e sublevação

⁶ Ainda que não sejam sinônimos, verificando as semelhanças importantes na construção (e manutenção) da desumanização e sujeição das pessoas colonizadas, por meio dos conceitos cunhados pelo grupo dos Estudos Subalternos sul asiático, por Frantz Fanon e por Paulo Freire.

⁷ Até o momento, utilizamos a denominação “América Latina” de forma genérica para representar o espaço físico do centro-sul do continente americano. Conforme o que nos aponta Catherine Walsh (2013), o uso do termo “Abya Yala” denota uma política epistemológica de pensar a América Latina a partir de si e para si. Assim, quando se

epistêmica, cultural e política. Mais do que a união de teoria e prática, para Freire (1987), a *práxis* é a ação-reflexão-ação do oprimido sobre e com o mundo, para transformá-lo e superar a dualidade oprimido (a)/ opressor (a). Por isso, buscamos investigar as rupturas e continuidades do pensamento freireano junto aos debates e temáticas ligadas à quebra da modernidade⁸. Sabemos, ainda, que o termo “decolonialidade”, não foi utilizado por ele, mas temos por hipótese que a sua concepção de mundo (e pedagógica) se encontra em convergência com o pensamento decolonial latino-americano. Tal pensamento compreende o processo da modernidade enquanto projeto que não finda após o século XIX.

Considerando que a colonialidade opera nas dimensões do ser, saber e poder, onde a rebeldia é contraposição fundamental para (auto) afirmar-se no mundo, a pesquisa possui por objetivo geral: investigar a epistemologia freireana enquanto espaço de revolução intelectual na construção do conhecimento dos (as) sujeitos colonizados (as). Nesse viés, propomos três objetivos específicos que auxiliarão nas formas de percepção ao longo da pesquisa, são eles:

1. Contribuir para o debate historiográfico e intelectual que visa entender Paulo Freire como um autor que precisa ser (re) pensado e (re) interpretado por diferentes chaves de análise;
2. Perceber se (e de que modo) a biobibliografia de Paulo Freire pode ser lida como uma forma de denúncia das estruturas opressivas da colonialidade;
3. Investigar como a epistemologia freireana pode contribuir para a construção de epistemologias do sul que valorize paradigmas outros de saber e conhecer.

Portanto, essa pesquisa vem para contribuir com a vasta bibliografia que dialoga com a obra de Paulo Freire. Apesar de não negarmos os (as) autores (as) do “Norte” (Europa e Estados Unidos da América), nos posicionamos sensivelmente para compreender formas de pensar e fazer provindas do “Sul” global. O trabalho se justifica como pertencente a uma curiosidade epistemológica⁹, parte fundamental no desenvolvimento da mobilização do conhecimento, em

tratar do espaço geográfico, histórico, ontológico, epistemológico da América Latina, usaremos o conceito “Abya Yala”. Para saber mais sobre tal entendimento, ver: WALSH, 2013; MIGNOLO, 2007.

⁸ Ao longo do texto iremos fazer dois movimentos: 1- quando se tratar do processo histórico do séc. XVI-XX, e da sua introjeção social e intelectual no espaço colonizado, iremos utilizar modernidade e colonialidade com letras minúsculas; 2- já quando se tratar da produção da rede de investigações M/C, iremos utilizar a denominação com iniciais em maiúsculas.

⁹ Em “À sombra desta mangueira” Freire (2001) aponta a necessidade inerente a homens e mulheres de uma mobilizante curiosidade epistemológica para pensar-se criticamente no passado e no presente, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

busca de esperanças e paradigmas-outros, realçando a potencialidade transformadora de uma *práxis* crítica, insurgente, de resistência e revolucionária, promovida por Paulo Freire.

Nesse sentido, organizamos a pesquisa em três momentos: o primeiro, dando bases de sustentação teórica ao leitor e à leitora, sobre a historiografia dos debates produzidos pelos estudos pós-coloniais e decoloniais ao redor do mundo; o segundo, visando a perceber Paulo Freire como um pensador de denúncia da Abya Yala como espaço carregado de colonialidades; e o terceiro momento, uma síntese a partir do anúncio da urgência de *práxis* de ruptura decolonial.

A proposta político-pedagógica de Freire não permite um senso comum *per se* ou um academicismo, sugerindo um trabalho que comporte dialeticamente teoria e prática. É partindo de tal premissa que acreditamos ser necessário não dicotomizar diferentes formas de conhecer - como certo ou errado, feio ou belo, razão ou emoção - e compreender homens e mulheres como sujeitos cognocentes e críticos de si no e com o mundo. Destarte, a pesquisa procura “a valorização da palavra do povo, daqueles e daquelas que sofrem um conjunto de opressões que culminam no calar-se (ser calado) diante do mundo” (PEREIRA, 2017, p. 03).

Valorizar o senso comum não é permanecer nele. Arquitetar uma metodologia coerente com a teoria é importante para um fazer científico inserido em lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de transgressão. A metodologia da pesquisa é como a lente do (a) fotógrafo (a), é ela quem vai dar o tom da forma de investigar, podendo aproximar ou afastar as formas de visualização da realidade, conforme a necessidade de suas perguntas. Ao passo que buscamos investigar Paulo Freire e sua epistemologia como pertencentes a uma *práxis* dialógica e decolonial, fica evidente a necessidade de rigor e clareza na definição dos métodos utilizados. Explicitaremos, a seguir, os caminhos para a construção desta pesquisa.

Tomamos a decisão de utilizar a pesquisa bibliográfica como procedimento para inquerirmos nosso questionamento gerador. A partir de Telma Lima e Regina Miotto (2007), assentamos o desenho metodológico desta pesquisa no movimento incansável de vigilância epistemológica para a apreensão dos objetivos e questionamentos levantados. É fundamental diferenciarmos a revisão bibliográfica da pesquisa bibliográfica. A primeira é inerente a qualquer investigação, uma vez que, inteirar-se de conceitos, pesquisas e debates acerca do tema de pesquisa é uma etapa inicial necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Já a segunda implica em um conjunto, definido e intencional, de formas de fazer, para a busca de

soluções das perguntas da pesquisa. Não raro encontramos trabalhos que fazem uma breve confusão entre ambas, tomemos como exemplo o seguinte trabalho de Luciana Piazzani, Rosemary Silva, Suzelei Bello e Maria Hayashi: “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica” (PIZZANI, SILVA, BELLO, HAYASHI, 2012, p. 54). As autoras utilizam pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica como sinônimos de investigação do estado da arte de qualquer pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, a leitura é considerada a principal técnica, é através dela que o (a) pesquisador (a) irá identificar as possíveis respostas para seus problemas de pesquisa. Contudo, tal leitura não é desinteressada e ingênua; é preciso que o (a) investigador (a) tenha ciente os seus objetivos na leitura do objeto de pesquisa. Para Salvador aponta pelo menos quatro passos fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica: 1 – Projeto de pesquisa, deixando claros a problemática e objetivos da pesquisa; 2 – Coleta de dados, a partir do levantamento da literatura da área e das informações da bibliografia investigada; 3 – Análise da documentação, demanda da criticidade do (a) pesquisador (a) para a justificação das informações da bibliografia selecionada no segundo item; 4 – Síntese final, com os resultados obtidos a partir da reflexão/ ação do (a) pesquisador (a) sobre seu objeto (SALVADOR, 1986).

Assim, o método da pesquisa bibliográfica se vale de referenciais teóricos para a investigação de um problema. A partir de vasto aporte teórico, iremos fazer alguns movimentos para o desdobramento desta pesquisa, propondo a construção de três capítulos: o primeiro, de contato do (a) leitor (a) à temática e conceitos levantados; o segundo capítulo, caracterizado pela denúncia a partir da epistemologia freireana, de continuidades da colonialidade na construção do ser, saber e poder do (a) sujeitos colonizados (as) na África e Abya Yala; o terceiro e último capítulo, como ação de anúncio *praxiológico* de libertação crítica e verdadeira para ação-reflexão-ação no e com o mundo, apontando as inovações freireanas de possíveis formas de quebra com as opressões coloniais. Assim, esta pesquisa procura ser expressão do movimento dialético freireano de denúncia-anúncio.

O capítulo intitulado “Novos parâmetros na produção do conhecimento? Uma breve análise dos Estudos Pós-coloniais e Decoloniais” caracteriza-se por ser um convite ao leitor e à leitora, para ele (a) se inteirar de conceitos e problemáticas postas por parte da teoria crítica social e historiográfica. Nesse sentido, adotamos uma postura de ação interdisciplinar na produção do conhecimento na área das ciências humanas, onde esta dissertação se insere. A

partir desse esforço, trazemos para o debate o campo dos estudos pós-coloniais. Segundo Luciana Ballestrin (2013), durante a segunda metade do século XX, são ampliadas críticas às diferentes formas de opressões construídas contra as civilizações colonizadas. Sistemáticamente podemos entender tal pensamento pós-colonial ligado ao tempo histórico logo após os processos de descolonização da Ásia e África, ganhando amplitude, principalmente, a partir dos anos 1980.

Nesse mesmo capítulo, chamaremos o leitor para pensar a realidade de opressão da Abya Yala, na busca de superar prescrições geopolíticas e culturalmente centradas no Norte global. Os estudos decoloniais são caracterizados pela evidencia da colonialidade latino-americana, enquanto categoria que se mantém mesmo após o fim da dominação física colonial. A colonialidade está imbricada no ser, no saber e no poder, da construção dos sujeitos colonizados, subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as). O grupo M/ C se propõe a repensar o próprio projeto de modernidade impetrado por civilizações colonizadoras.

Após a apresentação de conceitos e autores (as) mobilizados (as) para a percepção de Freire, iremos nos valer da própria dialética do autor de denúncia/ anúncio, para estabelecermos os dois capítulos seguintes. A contradição e o conflito são parte pertencente das dimensões filosófica e política da produção freireana. O capítulo seguinte, denominado “Ser mais, expressão decolonial?”, tem por objetivo investigarmos a Abya Yala como um espaço ainda embebido em colonialismos e Freire denunciador¹⁰ de tais opressões. Para tanto, fazemos aproximações entre as teorias desenvolvidas pelo grupo M/ C e a produção intelectual latino-americana. Evidenciando que existem autores (as) em diferentes campos das humanidades que visam à valorização da perspectiva latino-americana como *locus* do conhecimento, mesmo sem se autodenominar pertencentes a uma corrente teórica especificamente decolonial.

Nesse capítulo contextualizamos a produção de Freire, enquanto um intelectual interdisciplinar e fronteiriço. Traremos à tona os conceitos de “oprimido/ opressor”, “desumanização”, e “cultura do silêncio” como expressões da denúncia pertencente na biobibliografia de Freire, que evidencia as estruturas coloniais como amarras que negam a capacidade dos (as) colonizados (as) de se pensarem criticamente no e com o mundo. O pensador da Martinica, Frantz Fanon, é um dos maiores interlocutores de Freire. Nesse sentido, achamos relevante trazer o entendimento de Fanon (2015) acerca do projeto de descolonização

¹⁰ É preciso explicitar que o autor não fica no mero denunciamento sobre as opressões coloniais. Ao refletir sobre as formas de manutenção colonial, o autor propõe formas de produção de cenários de libertação.

e lutas de libertação nacional na África. Em “Os condenados da terra”, Fanon (2015), aponta que o projeto decolonial é urgente, principalmente com os sujeitos aviltados em corpo, alma e mente pela racialização/ desumanização colonial.

Seguindo a proposta dialética, no último capítulo, intitulado “Paradigmas-outros, um inédito-viável?”, iremos apontar a potência de Freire como autor de anúncio de mecanismos de libertação. Por meio da concepção antropológica de Freire, o processo de (des) (re) humanização perpassa pela dimensão do poder de dizer a palavra. Mas dizer a palavra não é dizer palavra qualquer, é a capacidade de pronunciar o mundo e, mais do que isso, é o seu mundo e a sua palavra, e não a do outrem ou a do (a) colonizador (a). Já em uma análise sociológica, Pereira, investiga o silenciamento como negação da própria vida: “A proposta de uma sociologia da vida cotidiana nega a negação da palavra ao sujeito do povo, reconhecendo que o silêncio do povo empobrece a análise sociológica” (PEREIRA, 2017, p. 09).

Nesse capítulo, iremos pensar os “paradigmas-outros” trazido pelo grupo M/ C como um inédito-viável, ou seja, uma utopia alcançável. Entendendo que Freire faz uma *práxis* que se esforça por transgredir a negação ontológica e epistêmica de pessoas de humanidades negadas pelo projeto moderno colonial. É certo que o debate ainda emergente, traz a atualidade do pensamento de Freire para o reconhecimento político e epistemológico do ser, saber e poder dos (as) oprimidos (as) subsumidos pela colonialidade.

Em última instância a investigação aqui apresentada é colocada na condição rebelde de valorização da *práxis* decolonial como perspectiva emancipatória. Compreendendo os condicionantes histórico e sociais que envolvem a produção bibliográfica freireana. Tal análise tem potencialidade ímpar em um momento de ascensão de redes intelectuais insurgentes como o grupo M/ C, que trazem à tona a estreita imbricação das estruturas que compõem a construção dos sujeitos latino-americanos e apresentam propostas para o rompimento com as amarras da colonialidade.

Como afirma Drexler (2018), “estamos vivos por que estamos en movimiento”. Por isso, interpretamos nesta pesquisa a biobibliografia de Freire e a sua (re) leitura a partir de outras chaves de análise decoloniais, como a movimentação viva da produção do conhecimento. Assim, a presente investigação é um esforço de contribuição para ampliação do entendimento da obra de Paulo Freire, mas, mais do que isso, este é um estudo que repensa o autor a partir de instrumentos de análises desenvolvidos “na” e “pela” Abya Yala.

2 NOVOS PARÂMETROS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO? UMA BREVE ANÁLISE DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DECOLONIAIS

Tendo em vista a enorme gama de conceitos que serão mobilizados neste trabalho, pensamos ser necessária uma breve apresentação das linhas teóricas e construções epistemológicas utilizadas para entender o autor Paulo Freire a partir da chave de estudos pós-coloniais e decoloniais. Por conseguinte, iremos apontar as divergências na concepção do campo interdisciplinar. Compreender a interdisciplinaridade como campo de elaboração do saber será de grande importância, uma vez que a pesquisa - inserida em Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - é produto de esforços para a produção do conhecimento a partir dessa perspectiva.

Investigaremos a urgência de produção que repense as amarras do conhecimento eurocentrado, pois achamos oportuno delimitar a categoria dos estudos pós-coloniais, bem como seus desdobramentos no grupo de Estudos Subalternos (*Subaltern Studies*) no sul asiático. Contudo, Paulo Freire colocou-se intimamente ligado as suas raízes latino-americanas e com a África recém-saída das lutas de libertação nacional. É nesse sentido que apresentaremos a perspectiva decolonial, representada pela rede M/ C, como uma chave de análise importante e inovadora para a observação da obra freireana. É preciso explicitar que serão utilizados apenas alguns recortes teóricos, conceituais e de autores (as), os quais entendemos ser mais relevantes para o desenvolvimento do argumento levantado.

2.1 REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSTURA INTERDISCIPLINAR

O paradigma científico que preside a racionalidade moderna geopoliticamente localizada na Europa foi constituído a partir da revolução científica do século XVI, fundamentalmente no domínio das ciências naturais. Somente três séculos depois tal modelo de racionalidade ampliou-se às ciências sociais e aos estudos humanísticos. Essa divisão denota a ostensiva busca pela fragmentação e pela especialização do escopo das pesquisas científicas. Promovendo a constituição de novas e mais específicas áreas do conhecimento, divididas em disciplinas independentes, cada uma reclamando para si - por meio de métodos, teorias e formas de análise próprias -, o *status* de ciência genuína. Santos (2009) aponta que as inovações

científicas trazem consigo uma crise do paradigma dominante, promovendo ricas e profundas reflexões sobre as formas de conhecer de produzir conhecimento na contemporaneidade.

Partimos da opção política de perceber que, na produção do conhecimento, nenhuma pesquisa está sob a insígnia da neutralidade. Nas áreas das ciências humanas essa afirmativa ganha ainda mais força, pois as pesquisas nesse campo são feitas por pesquisadores (as) inseridos (as) em um determinado tempo e espaço – ainda que munidos de teorias e metodologias importantes na percepção objetiva da realidade – investigando sociedades, pessoas, formas de relações, no passado e no presente. Assim, a pesquisa científica crítica carrega consigo uma série de fatores que influenciam nas formas de análise dos dados e sujeitos investigados.

Apesar do rigor das estruturas do conhecimento moderno, longe do determinismo mecanicista, as pesquisas em ciências humanas não são capazes de compor a absorção da totalidade do real. Tais formas de perceber o mundo permitem apenas aproximações probabilísticas acerca do objeto, sendo a responsabilidade e autocrítica constante partes constitutivas do fazer científico dos investigadores e investigadoras. A partir do princípio da discutibilidade, Demo (1995), expressa que o fazer científico nas ciências humanas é estar atento para uma rigorosidade teórico-metodológica, mas também, perceber que só é científico o que pode ser discutido e questionado.

Os males da compartimentalização do conhecimento, já são amplamente discutidos pela literatura da área. Pensando a partir de Olga Pombo (2006), observamos que o aprofundamento em uma única disciplina perpassa pelo reconhecimento da urgência do diálogo com outros campos do saber. Ou seja, é preciso comunicar com um ou mais autores (as) para, confrontando-se, ser possível ultrapassar as bordas que delimitam as disciplinas. Nesse esforço, a segunda metade do século XX é marcada por crescente autonomia acadêmica das chamadas interdisciplinas¹¹ ou disciplinas de fronteira, pautadas na união de duas disciplinas tradicionais. Ivani Fazenda (2008) aponta que cada disciplina precisa ser analisada a partir do seu lugar de enunciação, dos saberes e conceitos que mobiliza, próprios do seu *locus* de cientificidade. Transpondo as fronteiras artificiais do conhecimento, a interdisciplinaridade traz consigo uma

¹¹ Podemos entender por “interdisciplinas” as disciplinas que aparecem com autonomia acadêmica entre os anos 1940 e 1950, e surgem a partir do cruzamento de diferentes disciplinas científicas, em geral voltadas para o campo industrial e organizacional. Para saber mais ver: POMBO, 2006.

proposta de ação ousada de busca de conhecimento e ampliação das formas de compreensão da ciência.

A condição epistemológica da racionalidade interdisciplinar percebe que o diálogo com outras formas de conhecimento não somente é necessário, mas urgente, para uma ciência responsável e autêntica. Santos (2008) propõe que a ciência e os e as cientistas precisam sensocomunizar-se, pois, segundo o autor, o senso comum não possui método estabelecido, é indisciplinar e espontâneo. Como aponta Pereira (2017), sensocomunizar-se não é perder a rigorosidade científica, mas torná-la passível de questionamentos. Até que ponto ela compreende e dialoga com a vida e o cotidiano de pessoas em espaços geo-históricos distintos?

Ora, se o conhecimento popular é antagônico ao conhecimento legítimo da ciência, aqueles(as) que o compartilham não participam com autoridade dos discursos instituintes da “verdade”, do conhecimento “seguro” e, por consequência, não encontram acolhida nas instâncias legítimas de produção e difusão da ciência, como é a universidade. (PEREIRA, 2017, p. 09)

Uma vez que a pesquisa aqui apresentada se insere em um Programa de Pós-graduação Interdisciplinar, aliado ao escopo de investigação de Paulo Freire como autor de *práxis* decolonial, buscamos uma postura de pesquisa interdisciplinar. Entretanto, não procuramos apresentar uma definição unívoca sobre o conceito de interdisciplinaridade, pois estabelecer definições concretas e fechadas para a prática interdisciplinar vai na contramão da proposta, disciplinando e limitando a dinâmica viva do conhecimento. Leis aponta, “Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo” (LEIS, 2005, p. 05).

Em última instância, os desdobramentos interdisciplinares procuram captar as complexidades que compõem o real¹², propondo métodos de análise que levem em consideração as interações sociais e percebam a incapacidade de disciplinar as problemáticas do cotidiano (FAZENDA, 2008). A interdisciplinaridade pode ser pensada como urgência de sedição intelectual por novas formas de fazer conhecimento. Para a conclusão desse esforço, o conhecimento científico perpassa processos de autoconhecimento, uma vez que a ciência não

¹² Não iremos aprofundar, mas para fins de debate, parte da bibliografia da área aponta que é possível pensar a produção do conhecimento a partir da tríplice dimensão do saber: (1) saber/ saber, conectado a um pensamento de linha francesa de valorização do conhecimento *per se*, fundado em si mesmo e na capacidade de abstração; (2) saber/ fazer, conectado a uma tradição inglesa de promoção do conhecimento para a prática; (3) saber/ ser, sem negar as formas anteriores, mas trabalha na inclusão da intencionalidade e sentido em âmbitos epistemológico e *praxiológico*. Ver mais: FAZENDA, 2008.

descobre, mas se conhece e se reconhece ao longo da investigação (SANTOS, 2008). A valorização do autoconhecimento e dos saberes da terra, onde o (a) investigador (a) está inserido (a), faz parte do fazer científico. O (a) pesquisador (a) precisa se conhecer antes de propor-se conhecer algo ou alguma sociedade.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2008, p. 83).

Nessa acepção, este trabalho assume uma postura interdisciplinar que busca pensar o autor Paulo Freire na chave de análise dos estudos decoloniais - que por si só comportam discussões e conceitos dos campos da história, ciências sociais, filosofia, educação, antropologia, relações internacionais, ciência política, entre outros. Além de congregar diferentes campos do saber, a pesquisa visa promover uma sublevação epistemológica. Valendo-nos de Mignolo (2008), entendemos a urgência latino-americana por uma desobediência epistêmica e transposição de epistemologias estabelecidas. Desobediência que prevê mobilização e mudança, como espaço de percepção das problemáticas e das formas de fazer estabelecidas.

2.2 SOBRE A PÓS-COLONIALIDADE: QUESTIONANDO O OCIDENTE UNIVERSAL

No tópico anterior, estabelecemos que a presente pesquisa possui uma postura interdisciplinar, carregada de complexidades e opções político-metodológicas, próprias de investigação em ciências humanas. Para dar seguimento ao suporte teórico - característica base deste capítulo - iremos entender a seguir, o campo dos estudos pós-coloniais e Estudos Subalternos do sul asiático. Certamente existe uma enorme gama de debates e concepções que comportam o projeto dos estudos pós-coloniais, contudo escolhemos compreender apenas algumas problemáticas trazidas pelo programa, como: construção conceitual do ocidente-oriental, subalternização de sujeitos e limites do debate pós-colonial. Eleger temáticas e autores (as) faz parte do fazer profissional do (a) cientista, mobilizando conceitos fundamentais para a compreensão e elucidação dos questionamentos geradores. Assim, a análise dos estudos pós-coloniais e subalternos é mecanismo importante para entender a crítica decolonial e as formas

como Paulo Freire pode ser lido para além da Educação, em diálogo com outros campos do saber.

A colonização, conforme é compreendida neste estudo, parte de pensar a expansão colonial iniciada no século XVI, promovida principalmente pelas coroas da península ibérica e da Inglaterra nos territórios da Abya Yala, posteriormente reorganizada no imperialismo do final do século XIX, na África e Ásia¹³. Marcados pela apropriação territorial, tais períodos são firmados na expansão política, econômica e cultural europeia. A subjugação sobre sociedades consideradas sem passado ou futuro, constituem os referenciais temporais das narrativas modernas, onde o extrativismo da natureza é um dos elementos centrais na organização das interações econômicas-sociais coloniais, que mercadoriza e elimina modos subalternos de coexistência com a terra¹⁴.

O fim do colonialismo histórico no século XIX na Abya Yala, juntamente aos processos de independência e libertação nacional na África e na Ásia, um século mais tarde, não foram requisitos básicos para independência política, econômica, cultural e intelectual dos países do sul (ASSIS, 2014). Além da exploração do ouro, da prata e das populações locais, a conquista e colonização da Abya Yala possibilitaram a construção do “Outro” enquanto categoria ontológica. Na modernidade do colonialismo, a dimensão ocidentalocêntrica é cristalizada: “o ponto de iniciação do Ocidentalismo como o nódulo imaginário e a definição mesma do sistema mundo moderno/colonial – o qual subalternizou os conhecimentos periféricos e criou, no século XVIII, o Orientalismo como o Outro” (ESCOBAR, 2003, p. 60)¹⁵.

No mesmo período, universidades dos EUA e da Inglaterra promovem um conjunto de estudos teóricos, literários e culturais. O intenso debate acerca do campo pós-colonial aponta que não existe uma teoria pós-colonial unívoca e homogênea. Apesar de divergências teórico-metodológicas, entendemos a importante contribuição dos estudos pós-coloniais para o desenvolvimento de um discurso epistêmico e cronológico que não se trata apenas do período posterior ao colonialismo. Os argumentos do grupo pós-colonial denotam comprometimento

¹³ Para saber mais, verificar autores, como: SOUZA, Laura, 1986, 1997; NOVAIS, 1995.

¹⁴ A discussão sobre a colonialidade da apropriação da natureza investiga a sujeição das formas de percepção e ação sobre o meio-ambiente na Abya Yala, parte fundamental para o desenvolvimento do capitalismo europeu. Para saber mais, investigar as obras: DILGER, LANG, FILHO (Orgs.), 2016); ASSIS, 2014.

¹⁵ Ao longo da pesquisa, irei apresentar textos de autores (as) em inglês e espanhol. A fim de facilitar a compreensão do (a) leitor (a), farei uma tradução livre de cada trecho usado, colocando em nota de rodapé a versão original. Assim, acima fiz uma tradução livre de: el punto de iniciación del Occidentalismo como el nodal imaginario y la definición misma del sistema mundo moderno/colonial – el cual subalternizó los conocimientos periféricos y creó, en el siglo XVIII, el Orientalismo como el Otro” (ESCOBAR, 2003, p.60).

com a superação das relações de opressão na colonização, buscando ser uma resposta à incapacidade de interpretação coerente da realidade latino-americana e africana, apresentadas pelos paradigmas ocidentais. A dimensão ocidentalocêntrica promove um *ethos* científico e epistemológico espelhado no modelo do ocidente como única forma de compreender e produzir saber.

O discurso pós-colonial emerge a partir da evidencia de relações dicotômicas antagônicas entre colonizado (a)/ colonizador (a), oprimido (a)/ opressor (a)¹⁶. Decorre dessas reflexões a atenção às relações de poder em temáticas consideradas marginais, como etnia, classe, gênero, raça, orientação sexual, mas também na análise de relações de hegemonia, desnudando a resistência à colonialidade do saber. Como aponta Lima, os estudos pós-coloniais podem ser percebidos como: “Um discurso que opera sob rasura, no limite de uma episteme em formação, não como um paradigma convencional, mas como episteme que opera entre uma lógica racional sucessiva e uma desconstrutora” (LIMA, 2011, p. 69).

Certamente, possui grande importância a crítica pós-colonial feita pela tríade francesa, Aimé Césaire, em “Discurso sobre o colonialismo” (2006), Frantz Fanon, em “Os condenados da terra” (2015) e “Pele negra, máscaras brancas” (2008), e Albert Memmi, em “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” (2007). Tais obras foram de fundamental influência para os questionamentos trazidos pelo autor palestino Said, em “Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente” (1978), que desvenda as faces geopolítica e ideológica presentes na própria produção científica ocidental.

O autor Said argumenta que a dominação imperial europeia sobre a Ásia e o Oriente Médio, durante os séculos XIX e XX, desenvolveu ideias sobre “o oriente” e “o oriental”. Tal dominação estava organizada em uma divisão geográfica imaginária do mundo, entre oriente e ocidente, desde uma perspectiva ocidentalocêntrica, como construção sistêmica de repressão colonial. Para o autor, o sucesso da modernidade imperial não estava pautado apenas em genocídio e sujeição física, mas na construção ideológica de um “Outro” (SAID, 1990), ou seja, aquele que não é a regra, não está dentro da “nossa” comunidade, então faz parte daquilo que não somos.

¹⁶ Acreditamos que nos atentarmos para uma narrativa linear não seja de grande valia para a construção do argumento aqui levantado. Assim, pensamos ser relevante trazermos grupos, autores e obras que influenciaram no desenvolvimento de uma proposta de pensamento, de questionamento e abertura de novas formas de interpretar e interpelar no e com o mundo.

Mais do que a construção de um discurso ideológico sobre “aquele que não sou eu”, a modernidade é a introjeção de tal discurso no ambiente político, econômico e social, de dominadores (as) e dominados (as). Em uma geocrítica do ocidentocentrismo, Said denuncia o imaginário do “oriental” e “ocidental” como formas de vida e pensamento capazes de promover subjetividades concretas. Assim, de um lado está a “cultura ocidental”, representada como parte ativa e criadora de conhecimento, encarregada do fardo de difundir a missão civilizadora moderna; e de outro estão as “outras culturas”, ou seja, todo o resto do mundo, representados por elementos de passividade e ignorância, com o objetivo de acolher a racionalidade proveniente da Europa (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A crítica formada nesse meio de denúncia da dominação colonial não pode ser compreendida dentro ou fora, mas tangencialmente relacionada à trajetória do ocidente. Certamente o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, nos anos 1960, teve grande contribuição na emergência de diferentes vertentes de pensamento pós-colonial, principalmente nos Estados Unidos da América. Importante representante do centro, Hall (1997) aponta que os estudos pós-coloniais são categorias e formas interpretativas relevantes, pois ajudam a problematizar as transformações desiguais da modernidade e das atividades políticas, sociais e culturais das ex-colônias. Hall faz o movimento de apontar a pós-modernidade¹⁷ como um espaço de descentramento de identidades fixas e permanentes. É no “sujeito pós-moderno”, que a identidade se torna mutável, transformada e (re) formada constantemente em relação aos sistemas culturais que nos conectam cotidianamente (HALL, 2005, p. 13).

O trabalho da crítica pós-colonial busca desfazer o eurocentrismo produzido por instituições da trajetória do oeste, ou como aponta Prakash: “No ocidente, por outro lado, a produção e distribuição do Oriente continua a desempenhar um papel vital no projeto de primeiro mundo como centro em torno do qual outros estão dispostos” (PRAKASH, 1992, p. 04)¹⁸. A quebra pós-colonial das grandes narrativas históricas a partir da perspectiva imperial abre para as possibilidades de múltiplas histórias coloniais.

É interessante atentarmos para as possíveis críticas a esse tipo de interpretação: Castro-Gómez (2005) reivindica questionar até que ponto o lugar e o espaço são importantes no

¹⁷ Respeitando a autoria de Hall, mantemos o termo “pós-moderno”, mesmo que em seu texto o autor sugira que este é sinônimo de contemporaneidade, ou período logo após a modernidade. Ver mais em: HALL, 2005.

¹⁸ Tradução livre de: “In the west, on the other hand, the production and distribution of Orientalist continue to play a vital role in projecting the first world as center around which others are arranged” (PRAKASH, 1992, p. 04).

processo de produção do conhecimento. Para ele, as diversidades de vozes subsumidas às práticas de dominação que permanecem no discurso pós-colonial, exemplificados na categoria da mestiçagem ou hibridez, expressam uma celebração do sincretismo. Segundo Júlia Bazaquen (2018), a crítica de Castro-Gómez se concentra na compreensão de que o sincretismo por si só, ou seja, sem criticidade sobre as estruturas de dominação colonial, pode cair em enaltecimento do silêncio promovido pela violência colonial.

A perspectiva pós-colonial foi recebida com grande entusiasmo em países com passado colonial. O grupo sul asiático (Estudos Subalternos) é exemplo da necessidade de os (as) sujeitos colonizados (as) emanciparem-se, repensando a si mesmos (as) e aos grupos em que estão inseridos (as) no projeto moderno de expansão colonial. Assim, percebemos ser importante destacarmos algumas das principais abordagens do grupo indiano.

2.2.1 Contribuições dos Estudos Subalternos para uma nova historiografia

O discurso pós-colonial deslocou as formas de produção intelectual, a partir de referenciais das sociedades aviltadas pelo colonialismo. Contudo, como foi posto anteriormente, tal perspectiva provém de vasta bibliografia, que nem sempre está em coesão interpretativa. Esse tópico verifica o grupo dos Estudos Subalternos no sul da Ásia como ponto importante para a narrativa de análise freireana da subalternidade. Sem adentrarmos profundamente a questão – neste momento –, percebemos diversos tópicos que aproximam o discurso do sul-asiático com o paradigma de autonomia e liberdade intelectual que permeia as obras de Freire. Observar a importância do neo-marxismo gramsciano, o desenvolvimento do conceito de subalterno¹⁹ como evidência das opressões coloniais e a relevância do poder de fala, serão alguns dos desafios deste breve espaço de diálogo. Assim, acreditamos ser importante dar lugar de destaque ao grupo de historiadores (as) do sul asiático que procuraram revisitar e reescrever a história de seu país, através de uma perspectiva daqueles e daquelas invisibilizados (as) pela historiografia colonial.

Liderados por Ranajit Guha, o grupo dos Estudos Subalternos, foi fundado em fins dos anos 1970, com maior força na Índia e no Paquistão. De acordo com os (as) intelectuais do

¹⁹ Ainda que sob grande influência gramsciana, entendemos que o termo “subalterno (a)” denota uma essencialidade na condição de subalternidade, não comportando as complexas amarras das opressões coloniais. Em coerência com opção político-teórica de combate as opressões, nos valeremos do termo “subalternizado(a)”, uma vez que - sem perder o seu sentido original-, o termo carrega a ação violenta de agentes externos ao sujeito, para a construção da sua condição de subalternizado (a).

grupo, para que fosse possível desvelar a realidade da subalternidade, seria necessária uma historiografia que rompesse com paradigmas eurocêntricos da historiografia de cunho modernista, até então perpetuada na Índia. O grupo conquistou lugar de destaque na historiografia contemporânea, abarcando pensadores (as), como: Gayatri Spivak, Gyan Prakash e Partha Chatterjee. Certamente a principal obra de divulgação do grupo foi a coletânea “Ler os Estudos Subalternos” (*A Subaltern Studies reader*), organizada por Guha entre os anos de 1986 a 1995. No prefácio da obra, o autor aponta a emergência dos Estudos Subalternos como resposta teórica ao fracasso da modernização indiana.

A partir de Gramsci, o grupo se vale da denominação “subalterno” para entender a especificidade da dominação colonial na Índia. Segundo Guha, o Estado Moderno Colonial não era hegemônico na Índia e, portanto, a dominação colonial ganhou força através da repressão em microesferas de poder (BARBOSA, 2009). Nesse sentido, os Estudos Subalternos denunciam que, após os movimentos de independência nacional, houve uma expansão da racionalidade instrumental pelas elites indianas. A principal crítica à historiografia tradicional de viés nacionalista deriva da reprodução da linearidade narrativa, alicerçada na supressão da heterogeneidade das insurreições subalternas. Barbosa (2009) aponta as possibilidades de análise trazidas por Guha e o grupo dos Estudos Subalternos:

Rejeitando o historicismo inerente a tal categorização, Guha observa que o trabalho do historiador deveria reconstruir uma hermenêutica própria das práxis rebeldes. Esta examinaria as relações dos subalternos com as elites; deles entre si; e as possíveis estruturas elementares do imaginário coletivo destas revoltas. Para isso, Guha e seus colegas defendem, no plano metodológico, uma radicalização da interdisciplinariedade. Em especial, no que tange a hermenêutica textual, pois esta possibilitaria, supostamente, uma melhor análise do historiador das fontes históricas e da história das relações de poder inerentes a tais narrativas (BARBOSA, 2009, p.04).

Guha entende que a historiografia imperialista indiana é elitista, sob um modelo de racionalidade que suprime a consciência autônoma dos (as) subalternizados (as). Podemos afirmar, então, que o (a) subalternizado (a) é produzido (a) historicamente pelos discursos de dominação colonial. Em última instância, o grupo dos Estudos Subalternos não visam a apenas denunciar os discursos dominantes, mas também explorar as falhas e ranhuras do discurso imperial (PRAKASH, 1992, p. 03).

A tentativa de desenvolver uma epistemologia pós-colonial que questione o paradigma europeu, é a busca de pensar fora da modernidade. No ensaio “Provincializando a Europa: pensamento pós-colonial e diferença histórica” (*Provincializing Europe: postcolonial thought and*

historical difference), Chakrabarty (2007) coloca que a tarefa dos Estudos Subalternos é ser um procedimento metodológico para a percepção da subalternidade enquanto heterogeneidade na realidade pós-colonial. É justamente nesse sentido que o autor defende que o discurso pós-colonial deve ter relevância em fenômenos sociais reais, superando o plano exclusivamente teórico e intelectual. “Provincializar a Europa” é questionar a perspectiva ocidentalizante que entende a Europa como único espaço de produção científica, epistemológica e racional. É, sobretudo, observar a incapacidade das ciências humanas modernas de compreender ontologicamente a vida na sociedade indiana.

De forma inovadora, a autora indiana Gayatri Spivak evidencia possíveis limites da análise pós-colonial dos Estudos Subalternos. Na obra “Pode o subalterno falar?” (2010), a autora provoca os (as) pensadores (as) pós-coloniais, apontando-os (as) enquanto reprodutores (as) da colonização dos corpos e das mentes dos (as) sujeitos subalternizados (as). Para Spivak (2010), o conceito de subalternidade não pode ser utilizado para todo e qualquer sujeito marginalizado, mas sobre àquele (a) cuja a voz não pode ser ouvida. A autora descreve que o termo subalterno corresponde “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal” (SPIVAK, 2010, p. 12). A principal crítica da autora diz respeito à pretensa busca de intelectuais, por enunciar o mundo pelos (as) subalternizados (as). Tais aspirações são compreendidas como um exemplo de violência epistêmica, a partir de um projeto de construção do (a) sujeito colonial como o “outro”, estabelecido como sombra do “eu”.

A autora projeta sua análise para a população em geral - que não necessariamente esteja inserida no âmbito acadêmico -, onde a episteme opera de forma silenciosa na organização e entendimento de mundo desses (as) sujeitos (SPIVAK, 2010). Vale ressaltar o cuidado dela no uso do termo “representação”, o entendendo não somente como um ato performático ou encenação estética, mas também como a possibilidade de assumir politicamente o lugar de outro (a). Assim, segundo Spivak (2010) a necessária troca de saberes e experiências entre colonizador (a)/ colonizado (a), acaba estando sob intermédio de intelectuais. Logo, para o (a) sujeito subalternizado (a) a dialogicidade jamais é concretizada. Ballestrin (2013), ao abordar os Estudos Subalternos, demonstra grande apreensão da perspectiva de Spivak:

Nesse caso, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um “outro”, uma classificação essencialista que acaba por não incorporar a noção de *différance* ou hibridismo. Para a autora, não só o subalterno não pode falar como

também o intelectual pós-colonial não pode fazer isso por ele (BALLESTRIN, 2013, p. 05).

Nesse sentido, nenhuma posição pós-colonial pode existir em nome de um (a) subalternizado (a), sem que haja a manutenção do *status quo* e do discurso hegemônico. Afim de quebrar com tal relação opressiva de submissão epistêmica, Spivak (2010) entende que o (a) pensador (a) pós-colonial deve desenvolver meios para que as pessoas em situação de subalternidade possam falar e ser ouvidos (as). Ou seja, o (a) intelectual não necessita abster-se de representar os grupos subalternizados (as), mas deve desenvolver formas de proposição crítica e ativa no e com o povo para o fim da subalternidade e do processo de subalternização.

A inscrição na violência epistêmica imperialista demonstrou diferentes níveis e formas de subalternização. Compactuamos com a percepção de Spivak (2010), que propõe perceber a mulher colonizada como exemplo limite da subalternidade. A vasta arquitetura colonial, enquanto espaço atravessado por leis e políticas de interesses brancos e masculinos, nos auxilia a compreender as diversas alegorias entre gênero, sexualidade e as conquista de sociedades não-brancas, através da subordinação e feminização do território, como local que necessita da penetração política e militar. Spivak (2010) argumenta que, no afã da análise homogeneizante sobre o “outro” subalternizado (a), o (a) intelectual pós-colonial não teria condições de representar a fala e a compreensão de mundo das mulheres colonizadas. Assim, o silêncio da mulher subalternizada denota os limites do conhecimento histórico imperial e da produção pós-colonial (PRAKASH, 1992).

É preciso, então, não hierarquizar as relações de opressões, mas buscar compreender a complexidade das diferentes formas de dominação produzidas nas colonizações. A subalternidade produzida pelo império britânico sobre a Índia caracterizou-se pelo exercício da dominação sem hegemonia, ou seja, uma dominação política ocidental e impositiva, que elimina qualquer possibilidade de conflito. Já nas colônias ibéricas de Portugal e Espanha, a supressão e aniquilamento dos indesejados são marcas garantidas, se reorganizando em processos de cooperação e desenvolvimento de dominação hegemônica. É sobre a soberania e a manutenção colonial na Abya Yala que iremos discorrer nas próximas páginas, percebendo as resistências intelectuais e possibilidades de rupturas com a colonialidade.

2.3 MODERNIDADE/ COLONIALIDADE: O PROJETO MODERNO PELO VIÉS DECOLONIAL

Até o momento, trouxemos ao debate duas correntes teóricas fundamentais para entender o colonialismo e sua herança: (1) a teoria pós-colonial e (2) os Estudos Subalternos, que enunciam perspectivas provindas de lugares marcados pela colonialidade. Através de uma revisitação da história, tais discursos baseiam-se na luta pela autonomia dos sujeitos subalternizados (as) na emissão dos seus conhecimentos de mundo. Na esteira dessas reflexões, pensadores (as) latino-americanos (as), em sua maioria do campo da ciência política, antropologia, filosofia e história, vem reivindicando um giro decolonial de rompimento com o ocidentalocentrismo.

Ao longo deste tópico, portanto, investigaremos as críticas e as propostas dos (as) intelectuais dos estudos decoloniais, principalmente acerca da produção do programa M/C. Assim, frente a larga gama conceitual apresentada pelo grupo - e para a continuidade de um argumento ainda em construção - iremos nos valer de noções chave para o entendimento do M/C, como: modernidade, colonialidades (poder, saber e ser) e alternativas para transgressão ontológica e epistemológica.

A crítica pós-colonial revisa os cânones das formas de produção do conhecer e do conhecimento, por meio de abordagens que alargaram as percepções e possibilidades de análise científica. As influências dos Estudos Subalternos do sul da Ásia são evidentes, na construção de um grupo de intelectuais que se propunham a pensar as opressões na Abya Yala, principalmente através do “Manifesto inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos”, documento que apresenta a urgência de novas formas de pensar e atuar politicamente no cenário intelectual²⁰. Segundo os (as) pensadores (as) latino-americanos (as)²¹, as contribuições de Guha e seu grupo facilitaram perceber que as independências na Abya Yala (durante o século XIX) resultaram na ascensão de uma elite *criolla*.

No âmbito intelectual, divergências teóricas levaram ao dismantelamento do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos em 1998. Entre os diversos motivos que levaram à desagregação do grupo, um deles foi a divisão entre autores (as) que entendiam a crítica

²⁰ O Manifesto aqui utilizado foi obtido através do livro: CASTRO-GÓMEZ, MENDIETA (Orgs.), 1998.

²¹ Vale ressaltar que, ao contrário dos Estudos Subalternos Latino-americanos, um movimento originalmente forjado com epistemologias da e na Abya Yala é Educação Popular. Para saber mais ver: MOTA NETO, 2015.

subalterna como uma forma de insurreição de saberes silenciados frente ao eurocentrismo; enquanto outro grupo de intelectuais compreendeu a subalternidade a partir da pós-modernidade, argumentando que, nesse viés, mesmo com a busca de desenvolver novas formas de pensar a produção era vã, uma vez que ainda se valia de paradigmas europeus, ou seja, uma crítica eurocêntrica ao próprio eurocentrismo. Segundo Grosfoguel (2008), o grupo via-se incapaz de romper com a episteme produzida e pensada a partir do “Norte” global, dos estudos estadunidenses e dos estudos subalternos do sul da Índia.

Em contrapartida, Castro-Gómez (2014) afirma em entrevista à revista *Estudios Culturais (Cultural Studies)* que o nome não define a prática, mas sim o lugar que se assume em determinada luta discursiva. O autor diz, então, que não entende ser nenhum demérito ou problema em referir os textos do programa M/ C aos estudos culturais ou ao pós-colonialismo. Como vimos, Castro-Gómez (2014) se distancia nesse posicionamento, dos demais membros da rede M/C, uma vez que percebe um ponto de convergência mais forte ou relevante entre a perspectiva decolonial e os estudos pós-coloniais e subalternos, que é a preocupação com o discurso colonial²².

Nesse contexto emerge a rede de investigação M/ C promovendo reflexão crítica sobre a realidade cultural, política e intelectual da Abya Yala. Inspirados por ampla gama teórica, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas até a teoria feminista mexicana. Ainda que exista diferenças substanciais, o M/ C pode ser percebido como herdeiro da tradição de pensamento crítico produtor da teoria da dependência, da teologia da libertação e da investigação participativa (ESCOBAR, 2003). Assim, o programa de investigação latino-americano compartilha raciocínios, conceitos e léxico próprios, promovendo uma renovação analítica²³. Percebemos, portanto, que a rede M/ C está fixada em posições radicalmente parciais e com limites.

²² Como apontamos no terceiro capítulo, Paulo Freire vai além da dimensão do, pois entende que a ação-reflexão-ação são espaços de atuação dos (as) educadores militantes comprometidos com a superação das situações de opressão.

²³ Tal diálogo acontece, também, de forma física, a partir de encontros dos (as) membros (as) em eventos acadêmicos e redes de cooperações internacionais entre instituições de ensino. Como, por exemplo, o “Simpósio Internacional La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos” (BOGOTÁ, 1999), proposto por Santiago Castro-Gómez no “Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar”, com o auxílio de Oscar Guardiola e da “Pontificia Universidad Javeriana”. Participaram do encontro autores (as) como: Walter Mignolo, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola. Afim de organizar publicações e produções comuns, nesse encontro foram firmadas relevantes parcerias no âmbito instrucional, com as Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Para saber mais ver: CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL (Orgs.), 2007.

Contudo, tais balizas não minimizam as significativas contribuições teóricas e os substantivos avanços na compreensão da Abya Yala. A opção pelo uso de rede ou programa de investigações carrega a profunda heterogeneidade de intelectuais de diferentes contextos, mas que possuem posicionamentos políticos e epistemológicos próximos. Nesta pesquisa, utilizaremos tais conceitos (como, “decolonialidade”, “modernidade/colonialidade”, “paradigmas-outros”) pois percebemos que ambos estão alicerçados em ideias de movimento, mudança constante e propostas comuns.

Apoiamo-nos em Mota Neto (2015) para interpretar as diferenças entre o grupo de estudos pós-coloniais e o projeto decolonial, a começar pelas distâncias das experiências históricas e os lugares de enunciação onto-epistemológicos entre ambas correntes. Nesse sentido, os estudos decoloniais pensam a Abya Yala e as decorrências da colonização por Portugal e Espanha entre os séculos XVI e XVII, enquanto a perspectiva pós-colonial infere sobre a colonização por França, Inglaterra e Alemanha sobre a Ásia e África nos séculos XVIII ao XX. Outro ponto de divergência diz respeito a aproximação decolonial da história do pensamento planetário e os estudos pós-coloniais ao pós-estruturalismo francês. Em suma, a proposta decolonial põe-se disposta a pensar a colonialidade e suas inflexões nas sociedades coloniais, ao passo que o discurso pós-colonial está circunscrito ao aspecto do colonialismo.

Para os (as) autores (as) do programa M/ C a modernidade enquanto projeto de expansão ontológica, tem origens históricas delimitadas temporal e espacialmente na Europa – especialmente na Alemanha, na França e na Inglaterra - durante o século XVII. A partir de Escobar (2003), podemos perceber a modernidade como período marcado por processos como: as Reformas Protestantes; o advento da Revolução Francesa; o desenvolvimento do movimento iluminista; e a Revolução Industrial inglesa²⁴.

A partir da modernidade são introduzidas as concepções de razão, indivíduo e conhecimento aparatados por mecanismos da administração estatal, principalmente pelo Estado-nação. Culturalmente o projeto é fundamentado na racionalização do mundo e da vida, como apresenta o autor: “Ordem e razão são vistas como o fundamento para a igualdade e liberdade, possibilitando assim uma linguagem dos direitos” ESCOBAR, 2003, p. 56)²⁵. Nesse panorama, a noção filosófica de “Homem” moderno europeu transforma-se em medida para

²⁴ Não é nosso objetivo dirimir demoradamente tais processos históricos, para saber mais, indicamos a leitura: HOBBSAWM, 2015.

²⁵ Tradução livre de: “Orden y razón son vistos como el fundamento para la igualdad y la libertad, posibilitando así el lenguaje de los derechos” (ESCOBAR, 2003, p.56).

todas as formas de saber e conhecer. Então, o estabelecimento de antropocentrismo-logocentrismo masculino, branco e europeu, constituem um projeto cultural de ordenamento de mundo.

Podemos inferir que na metanarrativa da modernidade são exercidas práticas para o controle racional da vida. Certamente não nos referimos à tentativa de submeter à vida inteira ao controle absoluto de um grupo de homens e mulheres, mas a institucionalização das ciências, a organização capitalista da economia, a expansão europeia e o estabelecimento jurídico-territorial dos estados nacionais (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Para Dussel (2005) o discurso mítico justifica uma *práxis* irracional de violência (aberta e simbólica) da modernidade. Tal narrativa está alicerçada em pelo menos alguns mecanismos de dominação, são eles: 1 – A auto-descrição/ auto-percepção de superioridade europeia; 2 – A auto-exigência moral do europeu de desenvolver as sociedades “primitivas”; 3 - O desenvolvimento deve estar pautado por padrões da Europa; 4 – A guerra justa colonial; 5 - Produção de vítimas locais representadas por violência quase inevitável, nesse cenário são produzidos o índio colonizado, o escravo africano, a mulher subalternizada, a destruição da natureza, entre outros (DUSSEL, 2005). A partir do discurso colonial/ imperial, as formas de organização e de ser de diversas sociedades são inferiorizadas e colocadas no momento antes do desenvolvimento moderno. Sociedades que no imaginário do progresso racional são transformadas em diferentes, em arcaicas, primitivas e pré-modernas.

Contudo, no século XIX são impetrados os processos de independências na Abya Yala, em grande parte por ação de uma elite *criolla*. A consciência *criolla* em referência à Europa foi forjada geopoliticamente, já em relação à Abya Yala estava alicerçada na diferença da raça²⁶. Com advento da República, o chamado de “colonialismo interno” reorganizou os regimes coloniais estabelecendo formas internas de manutenção do *status quo* e sujeição das populações negras, indígenas e campesinas. A transformação do imaginário moderno/ colonial não negou a europeidade mas reforçou a diferença colonial (MIGNOLO, 2005).

Em fins do século XIX o desprendimento do continente frente aos impérios decadentes da Espanha e de Portugal implicou no estabelecimento de laços econômicos e culturais com os impérios emergentes da França e Inglaterra. Então, o fim da dominação física colonial, não significou mudanças na razão moderna dualista que negou múltiplas formas de viver, ser e

²⁶ Evidentemente o conceito de “raça” se modificou ao longo do tempo e é preciso evidenciar que o conceito no século XVI não se relacionava ao significado biologicista do século XIX.

saber. A cosmovisão moderna mobilizou a visão universal da história ligada a ideia de progresso, a naturalização das relações a partir da sociedade liberal-capitalista e a superioridade da produção de conhecimento científico em relação a outras formas de conhecer e produzir saber (LANDER, 2005).

Na modernidade, podemos perceber cinco ideologias que ultrapassaram o período colonial. O cristianismo (durante os séculos XVI e XVII), o conservadorismo, o liberalismo e o marxismo e o colonialismo (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, a Europa delimitou o caminho por onde todas as civilizações devem seguir, estabelecendo balizas para entender aquilo que é ou não considerado científico.

O imaginário moderno serviu para legitimar o poder imperial econômica e politicamente, e mais do que isso, contribuiu para construção de identidades pessoais e coletivas. O grupo M/ C propõe que o desenvolvimento e manutenção da modernidade só foi/ é possível uma vez que a colonialidade constitui dimensão intransponível no discurso colonial (MALDONADO-TORRES, 2007). De forma inovadora, o grupo aponta que a lógica opressiva da modernidade produz descontentamentos e rebeldia frente à violência colonial. Assim, o próprio *modus operandi* da colonialidade gera reações que visam a superação das relações de opressão, através de projetos decoloniais (MIGNOLO, 2007).

É importante frisarmos que, ainda que vinculados, colonialismo e colonialidade não são sinônimos. O colonialismo emerge a partir do ímpeto imperialista de expansão da soberania de um povo sobre outros povos e refere-se à estrutura de dominação política e exploração europeia a partir do século XVI. Diferentemente, a colonialidade dá as diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas vão ser organizadas no espaço colonial. Obviamente o colonialismo é historicamente mais antigo que a colonialidade, contudo a última tem se mostrado mais incrustada nas formas de viver, ser e sentir do mundo latino-americano (QUIJANO, 2007). A manutenção de paradigmas europeus na organização da vida e das formas de existir é evidência da profundidade da colonialidade na Abya Yala. Como afirma Maldonado-Torres, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, ou seja: “Em certo sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)²⁷.

²⁷ Tradução livre de: “En un sentido, respiramos la colonialidad em la modernidad cotidianamente”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Contudo, a rede M/ C não desenvolveu o conceito de colonialidade, mas contribuiu para a sua visibilidade enquanto categoria de análise. Como Catherine Walsh (2014) esclarece, por mais de 500 anos os povos indígenas e afro-caribenhos têm empreendido lutas decoloniais. Entre os anos de 1950 e 1960 Fanon argumentava formas de superação da desumanização negra, muito próximos aos futuros debates decoloniais. Ou mesmo nos anos 1980 e 1990 as feministas chicanas *queer* Chela Sandoval e Emma Perez já trabalhavam com a ideia de decolonialidade. Ou seja, ainda que o colonialismo de introjeção física tenha sido suprimido, as relações desiguais de poder provindas da situação colonial não tiveram fim, mas foram ressignificadas e reorganizadas na colonialidade.

Mignolo (2007) sustenta ainda que a modernidade só foi possível pela existência da colonialidade, ou seja, a colonialidade é a outra face da mesma moeda da modernidade. E o programa M/ C não só denuncia essa indissociabilidade, como anuncia a necessidade de uma segunda descolonização latino-americana que amplie a libertação para além do plano jurídico-político, mas que também inclua “a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza” (MOTA NETO, 2015, p. 67).

O autor Quijano (2005) chama atenção para as continuidades históricas das relações coloniais de poder, apontando que as mesmas não se limitam a dominação política e econômica, mas envolvem questões jurídicas, epistêmicas e culturais do “Norte” sobre o “Sul”. O conceito de colonialidade do poder, estabelece dois eixos de poder que operam para definir o espaço e o tempo na Abya Yala. O primeiro, marcado na diferença entre conquistadores (as) e conquistados (as), a partir da ideia de “raça”, destina superioridade biológica a um único grupo social. O segundo é o desenvolvimento de uma nova forma de controle da produção e do trabalho, baseado na escravidão, servidão, na reciprocidade e no desenvolvimento do capitalismo mundial.

Assim, a colonialidade do poder é o poder atravessado pela ideia de raça em diferentes espaços da vida, seja nas relações de trabalho, no gênero, na sexualidade, na autoridade ou na intersubjetividade. O racismo não é uma questão de cor de sangue ou de pele, mas de poder de enunciar qual grupo faz parte da humanidade e definir quem é mais ou menos humano. Mignolo

vai além: “é o grupo que definiu também a modernidade e ocultou a colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p. 49)²⁸.

Para Quijano (2005) a invenção da categoria de cor não tem precedentes históricos conhecidos antes do colonialismo na Abya Yala. É interessante perceber que os futuros “europeus”, já mantinham contato com os futuros “africanos”, desde o império romano. Porém, tais identificações, alicerçadas em supostas estruturas biológicas de diferenças entre colonizadores (as) e colonizados (as), não são registradas historicamente. Ou seja, o conceito de raça não dizia respeito aos traços fenotípicos ou aos códigos genéticos que identificam um determinado grupo, mas está alicerçado na busca de diferenciação política e social de justificação de superioridade existencial do “eu” frente ao “outro”. Aplicada para a compreensão das populações indígenas latino-americanas, a raça funcionou como instrumento para hierarquização e classificação social, pautando as formações de relações sociais que produziram identidades até então desconhecidas, como, índio, negro e mestiço.

A introdução racista de identidades sociais estava combinada com a construção de novas estruturas de exploração e controle do trabalho. Quijano (2005) aponta que o genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização teve causas mais profunda do que somente a violência e enfermidades que os (as) conquistadores (as) trouxeram em seu corpo. Na interpretação do autor, a causa mais relevante se deu no uso da mão de obra indígena de forma descartável, forçados a trabalhar até morrer. O fim dessa prática colonial só foi se dar com a derrota dos *encomenderos*, em meados do século XVI. Entretanto, a reorganização da política do colonialismo não tornou os indígenas trabalhadores livre e/ou assalariados. Segundo o autor a partir daí, os indígenas foram subsumidos à servidão não remunerada.

Desse modo, a divisão racial do trabalho (na dominação hispânica e portuguesa) impunha a servidão indígena – parte da nobreza foi eximida da servidão, em troca de redes de alianças com os impérios europeus -, a escravização de negros (as) africanos (as) e o assalariamento de europeus. O discurso de raças inferiores justificou o trabalho não pago para negros e indígenas²⁹. Nas palavras do autor:

²⁸ Tradução livre de: “es el grupo que definió también la modernidad y ocultó la colonialidad” (MIGNOLO, 2003, p.49).

²⁹ Tradução livre de: En cada uno de los principales ámbitos de la existencia social, cuyo control disputan las gentes, y de cuyas victorias y derrotas se forman las relaciones de explotación/dominación/conflicto que constituyen el poder, los elementos componentes son siempre históricamente heterogéneos. Así, en el capitalismo mundial el trabajo existe actualmente, como hace 500 años, en todas y cada una de sus formas históricamente

Em cada um dos principais âmbitos da existência social, cujo controle disputam as gentes, e de cuja vitórias e derrotas se formas nas relações de exploração/ dominação/ conflito que constroem os elementos que os compõem são sempre heterogêneos. Assim, no capitalismo mundial do trabalho existe atualmente, como há 500 anos, em todas e cada uma de suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade), mas todas elas à serviço do capital e articulando-se em torno do seu salário. Mas, de mesmo modo, em qualquer âmbito- a autoridade, o sexo, a subjetividade- estão presentes todas as formas historicamente conhecidas, sob a primazia das chamadas formas modernas: o “Estado-nação”, “a família burguesa”, a “racionalidade moderna” (QUIJANO, 2007, p.98).

Percebemos então que o conceito de dominação não é inerente ao de exploração. O princípio básico da dominação é a busca pelo poder em todos os âmbitos da vida. E a ideia de “raça” é uma classificação social, mas também pode ser uma hierarquização epistêmica de saberes superiores e inferiores. Nas sociedades em que a colonização implicou no fim das estruturas de poder e sociais locais, a população foi submetida à hegemonia da perspectiva europeia nas relações entre dominador (a) e dominado (a). Colonizando até mesmo o imaginário social, foram retirados dos seus saberes e da sua forma de construir a intelectualidade. Para a civilização da “ordem” e do “progresso”, as práticas disciplinares da modernidade previam o necessário controle sobre as diferenças da produção do conhecimento e das formas de saber. Portanto, o projeto moderno prevê a violência epistêmica como parte constitutiva da colonialidade.

Na obra “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas” (2005), organizado por Lander, vemos o conceito de colonialidade do poder ser reinterpretado e repensado para o âmbito da produção intelectual. A colonialidade do saber revela um legado epistemológico que proíbe pensar a partir de formas de saber e conhecer próprias do seu local de enunciação. O eurocentrismo dá nome à perspectiva de conhecimento elaborada e organizada na Europa Ocidental que se hegemoniza no fluxo da burguesia europeia. Nesse viés, o eurocentrismo não se refere apenas ao espaço geográfico da Europa, mas a forma de pensar baseada na modernidade e na colonialidade (MIGNOLO, 2007).

A dominação intersubjetiva também se deu na historicidade, onde a história de todas as civilizações estava relegada a acompanhar a história da Europa. Os europeus geraram uma nova

conocidas (salario, esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil, reciprocidad), pero todas ellas al servicio del capital y articulándose en torno de su forma salarial. Pero, del mismo modo, en cualquiera de los otros ámbitos —la autoridad, el sexo, la subjetividad— están presentes todas las formas históricamente conocidas, bajo la primacía general de sus formas llamadas modernas: el “Estado-nación”, “la familia burguesa”, la “racionalidad moderna” (QUIJANO, 2007, p.98).

perspectiva da história, centralizando as diferentes “histórias” em uma única chamada de “história mundial”. A narrativa de protagonismo e ação branca europeia, (re) situou os povos colonizados, bem como suas formas de se relacionar e entender o passado. Segundo Mignolo (2005), o silenciamento de vozes subalternizadas/ racializadas/ oprimidas, faz parte do imaginário moderno- colonial:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Ainda que a gnose ocidental tenha transformado o pensamento filosófico grego e latino em exclusividade europeia, não significa que tais culturas conceberam o próprio “pensamento”, enquanto categoria de análise do mundo. O pensamento existia antes da modernidade. Em diversidade epistêmica que vai para além da história moderna europeia comportando todo o patrimônio cultural, epistêmico e social da humanidade (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, a construção da colonialidade do saber (e da produção do conhecimento histórico eurocentrado), passou a ser legitimado na escrita, uma vez que o poder da palavra escrita no século XIX outorga leis e identidades nacionais. Mais do que isso, organiza as compreensões de mundo entre aqueles que estão dentro ou fora da modernidade. Até hoje, a concepção de ciência moderna, está alicerçada em instituições de ensino escrito, como escolas e universidades (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 171).

Caracterizados de inferiores, pré-modernos e pré-científicos os saberes subalternos foram excluídos, silenciados e omitidos no cientificismo europeu. A ciência moderna se sustenta em uma pretensa neutralidade, na qual o (a) cientista acredita se situar distante do mundo que analisa. Castro-Gómez (2007) entende a ciência moderna a partir do conceito de “*Hybris do ponto zero*” (*hybris del punto cero*). Segundo o autor, na perspectiva da ciência moderna o (a) cientista precisa se desligar do seu local empírico e subjetivo de observação, ou seja, do ponto 1, ponto 2, ponto 3 e etc. Na perspectiva moderna, apenas os conhecimentos produzidos por meio de um determinado conjunto de regras metodológicas podem ser considerados verdadeiros. Para o autor, a Europa pressupõe a si mesma no ponto zero de análise, colocando-se na posição de observação quase divina de outras formas de ser e existir. Em relação a isso o autor aponta a metáfora da ciência moderna ser representada pela “*hybris*”, deusa da mitologia grega que representa a insolência e orgulho desmedido. Na analogia do

autor, quando os mortais procuram se colocar em posições de deuses, mas não possuem capacidade para tanto – como na ideia de pretensa neutralidade e verdade universal -, cometem o pecado da “*hybris*”.

Enquanto espaço institucional de elaboração do pensamento escrito, a universidade reproduz a colonialidade do saber. Caracterizada como local privilegiado de produção do conhecimento para o progresso técnico e moral da sociedade, a universidade estabelece fronteiras epistêmicas e cânones intelectuais intransponíveis. Não por acaso, a *hybris* do ponto zero é fortemente legitimada no espaço da universidade, nas palavras do autor: “tanto a estrutura arbórea e disciplinar do conhecimento, como a postulação da universidade como âmbito fiscalizador do saber, reproduzem um modelo epistêmico moderno/colonial que desejo chamar de “*Hybris* do ponto zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81)³⁰. Assim, a colonialidade do saber disciplinariza o conhecimento e a estrutura universitária, ao passo que a departamentalização do saber fragmenta e imobiliza epistemologias e metodologias.

No início deste capítulo, demonstramos que esta pesquisa se propõe a uma postura interdisciplinar, entendendo que o mundo e a realidade não podem ser cartesianamente compartimentados. Castro-Gómez (2007) aponta um caminho possível: “Para evitar este parcelamento do conhecimento e da experiência, a universidade deveria levar muito a sério as articulações práticas da transdisciplinaridade” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87)³¹. Assim como Castro-Gómez (2007), acreditamos ser urgente a demanda por uma universidade inter/transdisciplinar, onde diferentes formas culturais de produção do conhecimento possam conviver sem estar submetidas a hegemonia da episteme moderna. Assim, se a primeira ruptura foi em favor do ponto zero, o desafio agora é o reconhecimento e valorização do local de enunciação do (a) pesquisador (a). Portanto, decolonizar o conhecimento é também, perceber as intersubjetividades do tempo e espaço onde os (as) cientistas estão inseridos (as).

Além do campo do poder e do saber, é possível pensar um caráter ontológico da diferença colonial, que revela a presença da colonialidade no âmbito da constituição do “ser”. Então, existem duas dimensões da diferença colonial, uma epistêmica e outra ontológica. Ao passo que a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre exploração e dominação e a

³⁰ Tradução livre de: “tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la “*hybris* del punto cero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.81).

³¹ Tradução livre de: “Para evitar esta parcelación del conocimiento y de la experiencia, la universidad debiera tomarse muy en serio las prácticas articulatorias de la transdisciplinariedad” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.87).

colonialidade do saber ao espaço de dominação epistemológica e da produção do conhecimento em regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser diz respeito a própria forma de viver e existir na colonialidade.

O sistema colonial/ patriarcal/ moderno/ imperialista produziu critérios que determinaram aqueles e aquelas que seriam considerados mais ou menos humanos. Então, as pessoas que estão dentro das características de superioridade da modernidade, possuem suas subjetividades respeitadas e podem “ser” no mundo. Contudo, os grupos apontados como inferiores, são relegados a categoria do “não-ser” (MORETTI, 2014). Os (as) sujeitos subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as) veem os seus corpos e vidas violados pelo projeto moderno. Retirados da capacidade de “ser” as pessoas subalternizadas tem sua humanidade negada na colonilidade: “O que é invisível sobre a pessoa de cor é a sua própria humanidade [...] A invisibilidade e a desumanização são as expressões primeiras da colonialidade do ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150)³². O autor traz um ponto importante quando aponta que a colonialidade do ser não se refere somente a redução individual, mas a própria concepção de alteridade humana, categorizando as pessoas em sub-humanas ou pessoas menos.

Atentemos para as situações das mulheres subalternizadas/ racializadas/ oprimidas enquanto exemplo último da violência ontológica. Principalmente, a sexualidade feminina passa a ser uma arma de violação e exploração das mulheres na colonialidade. As descrições de homens negros como bestas sexuais com ímpeto contínuo de ataque as mulheres brancas, é parte importante da forma de compreender a construção da sexualidade do subalternizado (a). Ao contrário dos homens, na sociedade patriarcal da colonialidade, as mulheres subalternizadas não são protagonistas da violência.

Em “Mulheres, raça e classe”, Angela Davis (2016) investiga as condições que levaram para a subalternização das mulheres negras nos Estados Unidos da América. A autora demarca que a mulher escravizada era constantemente vulnerável às diversas formas de coerção sexual. Enquanto homens sofriam violências físicas brutais (açoitamentos e mutilações), as mulheres sofriam estas mesmas violências aliadas ao estupro. Longe de ser apenas a expressão de impulsos sexuais, masculino e branco, o estupro funcionou como arma de repressão contra a

³² Tradução libre de: “Lo que es invisible sobre la persona de color es su propia humanidad. [...] La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.150).

insubordinação feminina e extensão da dominação política e econômica. A violação do corpo da mulher negra buscava aniquilar a possibilidade de resistência ao poder dos senhores de escravos³³.

Ainda que datada na segunda metade do século XX, a obra de Davis (2016) traz um ponto de extrema relevância, entendendo que as mulheres negras promoveram intensas oposições à subjugação colonial. As resistências iam desde envenenamento de senhores, ações de sabotagem, revoltas e fugas até formas mais sutis como aprender a ler e a escrever clandestinamente e ensinar aos seus (às suas) companheiros (as). Talvez um dos pontos mais interessantes que Davis (2016) traz, é a capacidade de humanização de si e das pessoas próximas por meio do amor familiar e comunitário, nas palavras da autora:

As escolhas cotidianas feitas por escravos e escravas – como manter o mesmo cônjuge por muitos anos, dar ou não à criança o sobrenome do pai, assumir como esposa uma mulher com filhos de pais desconhecidos, dar a crianças recém-nascidas o nome de um pai, uma tia ou um tio, um avô ou uma avó e dissolver um casamento incompatível – contradiziam em comportamento, e não em retórica, a poderosa ideologia que via a escrava e o escravo como uma eterna “criança” ou um “selvagem” amansado (DAVIS, 2016, p.32).

Os arranjos domésticos, os laços familiares juntamente com as relações de comunidades alargadas, demarcam socialmente que escravizados e escravizadas não se deixavam ser entendidos como não-humanos ou pessoas menos. Assim, a presença da racialização das relações de poder, da internalização subjetiva da colonialidade e da disciplinarização dos corpos, não retiraram a capacidade de homens e mulheres lutarem e (re) pensarem sobre si no e com o mundo. É sobre essa capacidade de (re)existir e (re) viver na colonialidade que iremos apontar no subitem a seguir. Investigando mais a fundo a capacidade de sublevação e pensamento revolucionário do grupo M/ C e alternativas viáveis para a superação das colonialidades do poder, saber e ser.

É a partir dessa ideia que Mignolo (2007) sugere que o pensamento decolonial surge junto a construção da modernidade e da colonialidade. Na genealogia do pensamento decolonial proposta por Mignolo (2007) os (as) intelectuais da rede M/ C estão diretamente ligados aos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenho. Para esse autor, assim como a modernidade é indissociada da colonialidade, o pensamento decolonial é a contrapartida

³³ A historiografia sobre o tema da escravidão negra nas Américas é extensa e de importante qualidade. Como nosso foco não é investigar a fundo o processo de escravização negra, indicamos para um primeiro contato, a leitura de: SLENES, 1999; ANDREWS, 2007; WADE, 2000.

proporcional a esses movimentos. Entendemos então, que desde a implantação do poder colonial, existem importantes práticas de promoção de epistemologias decoloniais, mesmo que a sistematização dessas tenha início a partir dos anos 1990.

2.3.1 O pensar rebelde da Abya Yala

Assumimos o pensamento decolonial como parte elementar dessa pesquisa, no que concerne ser um conjunto de práticas epistêmicas que investigam e agem sobre as opressões. Estabelecendo paradigmas-outros que mais do que reconhecer procuram revelar as contradições produzidas pelo par modernidade/ colonialidade e manter firme relação com espaços, conhecimentos, culturas calcadas nas periferias.

Parte da bibliografia discute a tradução do termo “decolonial” e “decolonialidade” do inglês e espanhol para o português brasileiro, onde é necessário o acréscimo da letra “s”. Estamos cientes dos debates que apontam a necessidade de produções que aproximem a perspectiva decolonial dos (as) leitores (as) brasileiros (a)s, e o uso do termo “descolonial” seria uma importante contribuição para esse reconhecimento; Assim como, dos debates que questionam o uso “decolonial”, por remeter à uma geopolítica do conhecimento norte-americanacentrada. Contudo, procurando reafirmar as proposições do que vem sendo caracterizado como giro decolonial, optamos por manter o termo na língua original, por dois motivos: 1) o tempo carrega uma clara diferenciação com os processos de independências, que deram fim a subjugação jurídico política, em países outrora coloniais; 2) mais do que uma questão estilística, o conceito evoca uma quebra com paradigmas da modernidade/ colonialidade.

Mota Neto (2015) faz uma ampla análise da estrutura de constituição do conceito e apresenta que para Mignolo (2014) “esta expressão [decolonial] marca uma diferença com a ideia de “descolonização”, além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido (MIGNOLO, 2014, *Apud* MOTA NETO, 2015, p.14). Nesse viés, Mignolo (2007) avança entendendo que além da colonialidade, o pensamento decolonial também é consequência indissociável do projeto moderno. Ao mesmo tempo em que a perspectiva decolonial não entende a Abya Yala apenas como objeto de estudo, mas como dimensão geohistórica em uma genealogia crítica do pensamento (ESCOBAR, 2003). Não é preciso ser latino-americano (a) ou viver nesse espaço para poder pensar e propor meios de insubmissão

decolonial. Nesse sentido, a Abya Yala pode ser considerada mais uma perspectiva ético-política ou espaço epistemológico do que uma região.

O giro decolonial representa uma mudança *praxiológica* nas formas de conhecer dos (as) sujeitos colonizados (as). Para além, é um projeto de transformação sistemática da modernidade, assumindo a possibilidade de interlocutores (as) em diferentes espaços e tempos. Para Adélia Ribeiro (2016) ainda que se distancie, o pensamento decolonial latino-americano não nega ou se confunde com as epistemologias da África e Ásia. Mas tem a habilidade de se associar em prol de formas de entender e agir historicamente marginalizados e silenciados, entretanto, potentes.

Segundo Mignolo precisamos compreender, cada vez mais, justamente a potencialidade de história de cultura de populações colonizadas, traçando uma genealogia do pensamento decolonial, e elucidando os diferentes conhecimentos e formas de conhecer que tecem paradigmas-outros de resistência a imposição colonial. De forma ampla, o autor apresenta que a *práxis* do pensamento decolonial comporta nomes e grupos com ênfases variadas, como: Mahatma Gandhi; W. E. B. Dubois; Juan Carlos Mariátegui; Amílcar Cabral; Aimé Césaire; Frantz Fanon; Fausto Reinaga; Vine Deloria Jr.; Rigoberta Menchú; Gloria Anzaldúa; Além do Movimento Sem-Terra brasileiro; os zapatistas em Chiapas, México; os movimentos indígenas e afros na Bolívia, no Equador e na Colômbia; o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. Assim, para o autor é insubordinação constante: “Sim, a decolonialidade tem uma gama variada de manifestações - algumas não desejáveis, como as que hoje Washington descreve como “terroristas” -, e o pensamento decolonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre” (MIGNOLO, 2007, p. 27)³⁴.

Frisamos também a transdisciplinaridade da rede M/ C, visa intervir decisivamente na desconstrução discursiva das ciências modernas e das possibilidades de constituição de espaços outros na produção do conhecimento. Escobar (2003) aponta como ponto chave os abrangentes questionamentos levantados pelo grupo:

Este grupo é amplamente interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar. Ainda que filosofia, economia política e teoria literária tenham sido significativas, disciplinas como a história, a sociologia e a antropologia são crescentemente importantes. Outros campos, tais como a teoria feminista e a ecologia política começam a entrar no

³⁴ Tradução livre de: “Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones —algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas”—, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre” (MIGNOLO, 2007, p.27).

programa. Disse que esse grupo é transdisciplinar em quanto que as perguntas disciplinares são inseridas e um diálogo com aqueles outros campos, algumas vezes pelo mesmo autor, conduzem para novas formas de perguntar (ESCOBAR, 2003, p.69)³⁵.

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX o modo capitalista de produção passou a se configurar globalmente, levando a emergência de corporações transnacionais sem atrelamento com Estados-nações. Em países latino-americanos tais empresas contribuem para aumentar as desigualdades sociais. Portanto, as empresas transnacionais têm se convertido em agentes que interferem tanto nos interesses de países do “Norte” quanto de países do “Sul” global, quebrando com a categoria clássica de centro e periferia. O processo de des (re) territorialização do capital também tem modificado o campo das ideias e padrões socioculturais (CASTRO-GÓMEZ, MENDIETA, 1998). Ao passo que a revolução da cibercultura modificou as formas de colonialidade, por meio redes de informações (LÉVY, 2010). Longe de fazer juízos de valor, entendemos que, para a globalização existir, foi preciso uma radicalização da modernidade, na qual o triunfo moderno se dá justamente em ter se tornado universal (ESCOBAR, 2003).

Assim, a comunidade global do discurso capitalista neoliberal oculta a necessidade de submissão geopolítica de outros grupos humanos para a manutenção do Ocidente enquanto categoria de hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/ étnicas e de gênero/ sexualidade. Então, decolonizar a modernidade do século XXI é um desafio que requer propor configurações conceituais que partam de uma perspectiva comprometida onto-epistemologicamente com o “Sul”.

É possível afirmar que o grupo M/ C amplia e aprofunda a crítica pós-colonial, fazendo emergir uma gnosiologia de histórias locais pautadas na diversidade cultural, política e epistemológica. Então, enxergar a produção latino-americana é estar aberto (a) a novas formas de sublevação epistêmica provindas da terra, onde a revisão de epistemologias modernas é desafio teórico, ético e político que evidencia a exclusão e o silenciamento dos sujeitos desumanizados. Uma vez que a atitude decolonial demanda não abrir mão de pensar e agir para a autodeterminação de populações indígenas, ex-escravizadas, camponesas. Mas acima de tudo,

³⁵ Tradução livre de: “Este grupo es ampliamente interdisciplinario o, mejor, transdisciplinario. Aunque filosofía, economía política y teoría literaria han sido significativas, disciplinas como la historia, la sociología y la antropología son crecientemente importantes. Otros campos, tales como la teoría feminista y la ecología política empiezan a incursionar en el programa. Dicho grupo es transdisciplinario en cuanto que las preguntas disciplinarias son insertadas en un diálogo con aquellas de otros campos, algunas veces por el mismo autor, conduciendo a nuevas formas de preguntarse” (ESCOBAR, 2003, p.69)

a decolonização é a (re) aprendizagem, em um processo de desaprender as formas de ser, saber, viver, pensar, estar no mundo da colonialidade e reaprender a ser homens e mulheres, donos de sua enunciação de mundo. Mignolo sintetiza o que a decolonialidade representa: “A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa direcionar pela lógica da colonialidade, nem crê nos contos de fadas da retórica da modernidade” (MIGNOLO, 2007, p. 27) ³⁶.

Reafirmamos o caráter heterogêneo dos (as) diversos (as) atores e atrizes que compõem o pensamento decolonial. Assim, não é possível tratarmos de uma corrente coesa e monolítica do pensamento decolonial, como designa Walsh (2014), a decolonialidade demonstra um conjunto de práticas que se articulam dentro e fora do ambiente acadêmico há pelo menos 500 anos. Mota Neto chama essa ampliada gama de ações-reflexões de pluriversalidade do pensamento decolonial: “é pluriversal, porque são muitas as genealogias dispersas pelo planeta, são muitos os nós apagados desta rede que inclui línguas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades obliteradas pela matriz colonial do poder” (MOTA NETO, 2015, p. 18). Ainda que o programa M/ C tenha importante atuação na concepção decolonial, essa é tecida por meio de muitas direções onto-epistemológicas e políticas.

Tais conceitos são conectados com as questões educacionais por meio de uma educação para a libertação humana, expressa nas pedagogias decoloniais. Nesse viés, essas pedagogias traçam caminhos de leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo em que intervêm para a reinvenção da sociedade. Como veremos a seguir, para Mota Neto (2015) o período de exílio de Freire em diversos países da Abya Yala fez com que o autor descobrisse a si mesmo pertencente a uma latino-americanidade. Tal “descoberta” é reflexo dessas insurgências pedagógicas que são capazes de reformular o marco histórico onde “ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, porque o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico” (STRECK, MORETTI, 2013, p.43).

E é partindo desse lugar que nos próximos capítulos trataremos para o debate, além dos (as) intelectuais da rede M/ C, também Paulo Freire. O autor fez longo diálogo com pensadores como Frantz Fanon e Amílcar Cabral, principalmente durante a sua experiência na alfabetização de adultos em países da África colonizada por Portugal. Talvez esse debate mais evidente de Freire com autores assumidos pelo discurso pós-colonial tenha aproximado a literatura freireana de discussões sobre o caráter de visibilização da opressão. Um exemplo importante é a

³⁶ Tradução livre de: “energia que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidade” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

dissertação de mestrado de Lima (2011), quando o autor aproxima Freire dos estudos pós-coloniais, entendendo a obra “Pedagogia do Oprimido” como um texto político pela descolonização de mentes através de uma educação dialógica.

Como falamos anteriormente a supressão da letra “s” no termo “descolonial” não é só uma questão estilística ou gramatical, ela demonstra uma opção político-epistemológica do autor ou da autora. Lima (2011) deixa claro que o seu trabalho se insere no campo da descolonialidade territorial do pós-colonialismo. Entretanto a nossa pesquisa - ainda que se aproxime dos debates pós-coloniais – firma-se no campo da decolonialidade, entendendo que mais do que denunciar situações ou projetos de opressão sistêmica, Paulo Freire é coerente com a sua própria biobibliografia, quando faz anúncios de caminhos possíveis para a superação revolucionária das opressões. Outro ponto de distanciamento concerne ao fato de que Lima (2011) procura investigar exclusivamente a obra “Pedagogia do Oprimido”, contudo nós propomos uma análise mais ampla das principais publicações, e principalmente dos conceitos cunhados enquanto estava no exílio.

É importante frisar que a potência dessa pesquisa se dá na possibilidade de releitura e reinvenção da biobibliografia de Paulo Freire. O próprio autor insistia na necessidade de as pessoas que se debruçassem sobre a sua epistemologia, buscassem não dogmatizar suas obras, mas que o relesem e reinventassem constantemente. Releitura essa de forma comprometida com a substantividade de suas ideias, sempre levando em consideração os núcleos centrais do seu pensamento. Em “Pedagogia do sonhos possíveis”, Freire aponta que os autores (as) que pensem os aspectos fundamentais das suas obras não podem retirar sua produção de um determinado tempo e espaço, tampouco, tirem a si mesmo de um contexto histórico cultural, em suas palavras “o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas” (FREIRE, 2014, p. 94).

Assim, podemos concluir o nosso primeiro objetivo específico: “Contribuir para o debate historiográfico e intelectual que visa entender Paulo Freire como um autor que precisa ser (re) pensado e (re) interpretado por diferentes chaves de análise”; uma vez que evidenciamos ao longo do capítulo a diversidade epistêmica que marca a Abya Yala. Juntamente a potência da releitura da epistemologia freireana, contribuindo para a construção desse espaço onto-epistemológico.

Estamos cientes de que em nenhuma obra Paulo Freire utiliza expressamente o conceito “decolonial”, mas a concepção decolonial está sempre presente nos seus escritos, como quando nos convida a pensar a politicidade das práticas pedagógicas, ou na proposta educacional que defendeu/ viveu ou até mesmo nas categorias que utiliza para evidenciar os diferentes níveis de opressões. Entretanto, a capacidade de diálogo com leitores-professores (as) em diversos tempos históricos, faz com que autor e obra resistam ao passar do tempo e é por isso que as temáticas que aborda permanecem atuais.

Sustentaremos a seguir que Paulo Freire é um intelectual imprescindível para o entendimento de uma Abya Ayala que denuncia o sistema de desumanização de homens e mulheres na colonialidade. Iremos apontar também, que na chave de análise decolonial, interpretamos Freire enquanto um autor fronteiro interdisciplinar. Além de propormos uma investigação cuidadosa e aprofundada do amadurecimento dos conceitos de “oprimidos (as) /opressores (as)”, “desumanização” e “cultura do silêncio”, durante a sua produção intelectual em contextos de empréstimo. Assim, “Ser mais, expressão decolonial?” é um convite para compreendermos Paulo Freire enquanto um pensador que compõe a genealogia do pensamento decolonial.

3 ‘SER MAIS’, EXPRESSÃO DECOLONIAL?

Os e as leitores e leitoras atentos (as) que chegaram até aqui, já possuem um arcabouço teórico relativamente robusto no que diz respeito as diferentes formas de manutenção da matriz colonial de poder. Vimos também, que a opção de se autodesignar rede de investigações M/ C, denota a ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade e uma só foi possível a partir da existência da outra. Então, como afirma Mignolo (2003) modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda, onde a colonialidade é o lado obscuro da modernidade. O mito da razão moderna foi uma invenção de classes dominantes situadas na Europa alicerçado em uma pretensa universalidade etnocêntrica.

Partindo desses debates, podemos inferir que a politização da ação pedagógica também é palco de debate decolonial e este capítulo será um convite para ler a epistemologia de Paulo Freire para a produção de pedagogias outras. Portanto, entendemos Freire e suas obras situados histórico-geograficamente, enfocando nos contextos de empréstimo, onde Freire descobriu que era capaz de comprometer-se enormemente com diferentes povos. É a partir de seus compartilhamentos de mundo que investigamos o conceito de *práxis* em Freire, como a ação-reflexão-ação que não pode ser desassociada das suas experiências de vida. De forma geral, esse capítulo tem o objetivo de entender a produção freireana em ligação direta com a perspectiva decolonial de denúncia de estruturas de manutenção de opressões.

3.1 ANDARILHAGENS DE VIDA E OBRA

Escrever sobre a vida e as obras de Paulo Freire não é tarefa fácil, pois a sua obra é reflexo do seu comprometimento de vida enquanto educador político. Ao longo de sua vida Freire dizia que se radicalizava cada vez mais e entendemos que as suas experiências foram subsídios para as suas opções *praxiológicas*. Assim, apontaremos brevemente como as suas vivências nos contextos em que esteve inserido se entrecruzam com a sua escrita engajada. Não procuramos, evidentemente, apontar com esmero detalhes da vida e obra do autor, uma vez que isso já tem sido feito suficientemente bem por parte da literatura da área, como: Freire, Ana, (2017), Scoguglia (1999), Souza, Ana (2001). Entretanto, destacamos elementos que nos ajudam a compreendê-lo enquanto autor-educador que pode ser (re)lido e (re)pensado a partir da chave de estudos decoloniais.

O recifense nascido em 19 de setembro de 1921, conheceu na infância pobre em Jaboatão o que era fome. Conheceu, também, a influência do capitalismo mundial na opressão sistemática de pessoas, quando a família Freire se mudou para região metropolitana de Recife, forçados por conta da crise econômica culminada na quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929. Em Jaboatão, o autor relatou as suas primeiras experiências de alfabetização sob a mangueira no pátio de sua casa. Mais tarde, de 1947 até 1957, a partir da sua experiência como professor de português no SESI Recife, Freire enfrentou de forma direta a desumanização de homens e mulheres analfabetos (as), aviltados (as), roubados (as), despossuídos (as) do direito a sua palavra.

Considerado por ele mesmo como uma teoria do conhecimento, ou epistemologia, o pensamento de Paulo Freire foi forjado com especial influência do pensamento progressista francês. Em função do trabalho que exercia, preocupou-se com temas sobre sintaxe, linguística, filologia e filosofia da linguagem. Mota Neto (2015) chama atenção para que Freire, mesmo antes de iniciar sua produção biobibliográfica de forma mais sistemática, já evidenciava a necessidade de superação da colonialidade no aprendizado de língua portuguesa. Para o educador Paulo Freire, não é preciso negar a gramática, mas questionar as práticas tradicionais de memorização das regras gramaticais para o desenvolvimento de alunos (as) que compreendam e signifiquem a sua realidade através da linguagem.

A partir do II Congresso de Educação de Adultos em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, Paulo Freire ganhou reconhecimento como educador-pensador progressista a partir da análise do analfabetismo de populações marginalizadas (ANDREOLA, RIBEIRO, 2005). Entretanto, foi a campanha de alfabetização de Angicos talvez o momento mais notabilizado de sua vida. Em 1963, o interior do estado do Rio Grande do Norte viu 300 trabalhadores rurais serem alfabetizados, no tempo recorde de apenas 45 dias. O sucesso da experiência em Angicos gerou o convite do então ministro da educação Paulo Tarso Santos, em janeiro de 1964, para que Freire coordenasse o Programa Nacional de Alfabetização.

A pretensão do programa era alfabetizar politizando cerca de 5 milhões de adultos no Brasil, aumentando consequentemente, em pelo menos 50% o número de eleitores (as). Contudo, em 14 de abril de 1964 o programa foi extinto pelo governo militar, durando apenas 83 dias. Com o golpe, dentro de 75 dias Paulo Freire foi preso duas vezes e logo em seguida foi levado ao Rio de Janeiro para novos interrogatórios, onde ficou sabendo pela imprensa que seria preso novamente. Então, tomou a decisão, junto com amigos e familiares, de pedir asilo

na embaixada da Bolívia. No ano de 1978 em entrevista para “O Pasquim” Freire explica as implicações das perseguições política que sofreu:

Aí veio o golpe. Eu preferi ficar. Eu tive chance de sair, em Brasília mesmo, através de uma Embaixada, mas preferi não ir. E não me arrependo, sabe. O que eu coloquei para mim naquela época era o seguinte: uma grande parte da Juventude brasileira acreditou nisso e é impossível dissociar essa crença nesse esforço, e eu estou metido nesse treco, como um testemunho disso. Eu disse, eu não sou mártir e, nem quero ser, e farei tudo dentro dos limites da dignidade para não virar mártir, agora o que eu não quero é sair do Brasil antes de testemunhar que fiquei e de assumir essa responsabilidade. E para mim foi ótimo. Talvez se eu tivesse saído do Brasil direto sem experiência, mínima, e que eu tive de cadeia, sem experiência global que tudo isso implicou, eu talvez tivesse chegado ao exílio sem uma máquina necessária para continuar a trabalhar. Eu talvez tivesse chegado o exílio com o sonho impossível de um retorno breve, exatamente por não ter me experimentado no bojo mesmo da violência que se instaurava. E a passagem por esse bojo, mesmo pequena, mesmo não demasiado traumático, - foi traumática para o intelectual que dava aula e que associava prisão a roubo e a crime e que de repente, se vê preso e que fica meio confuso. Não roubei nem matei e estou aqui. Final de maneira que essa experiência me amadureceu um pouco. Foi fundamental o exílio. Eu via que outros que tinham saído sem viver essa experiência, que a reação era diferente. Eu até dizia, olha volta, se entrega e depois sai de novo. Mas depois, chegou o momento em que eu confesso que me cansei de ser chamado, de estar respondendo a perguntas e vi que não tinha condições de ficar lá. *A única coisa que eu sabia fazer era exatamente o que eu não podia fazer. E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro* (FREIRE, 1978, p.04, grifo nosso).

Entretanto, a Ditadura Civil-Militar³⁷ imprimiu desafios importantes em Freire e naqueles (as) que compartilhavam dos seus pensamentos. A autora Adriana Puiggrós (1998) interpreta que o golpe refletiu de duas formas nas produções freireanas: por um lado, as ações dos militares o acusaram de subversivo e o colocaram na seara de “traidor da pátria e de Cristo”; por outro, sob tal rótulo Freire foi jogado para uma esquerda dogmática, que via em sua figura um messias que desenvolveu um método universal. De todas as interpretações possíveis, certamente podemos entender que a Ditadura Civil-Militar provocou transformações geográficas e epistemológicas na forma de ser/ estar de Paulo Freire.

Essa pesquisa compreende a enorme contribuição biobibliográfica produzida por Paulo Freire sobre as estruturas de poder que levam uns e umas a “ser mais” e outros e outras a “ser menos”. A seguir investigamos as experiências de Freire quando estava exilado do seu país, ou como ele mesmo chamava “nos contextos de empréstimo” (FREIRE, 1992, p. 17). Em um sentido freireano a experiência é uma categoria que não está relacionada meramente a um

³⁷ Para saber mais sobre a historiografia que aborda as implicações da ditadura Civil-Militar, ver: KONRAD, LAMEIRA, LIMA, 2013; FICO, 2004.

praticismo, mas que considera uma leitura profunda daqueles (as) sujeitos (as) inseridos (as) em determinado tempo e espaço. Assim, a experiência é a dinâmica entre a linguagem e a realidade concreta.

Respeitando a teoria freireana, levamos em consideração que as experiências de Freire em outros países o ensinaram e transformaram a sua forma de compreender/agir no e com o mundo. A partir dessa premissa, enfocaremos essa pesquisa na análise dos conceitos específicos, os quais defendemos que podem ser lidos através das lentes rebeldes da decolonialidade. Portanto, no corrente capítulo analisaremos os conceitos: 1- Opressão; 2- Desumanização; 3- Cultura do silêncio. Já no capítulo seguinte, intitulado “Paradigmas-outros, um inédito viável?”, propomos a investigação dos conceitos: 1 -Conscientização; 2- Esperança; 3-Libertação. Como apontamos anteriormente, os conceitos analisados foram escolhidos, a partir da perspectiva dialética do autor. Ao os analisarmos, estamos compreendendo as bases da epistemologia freireana de denuncia os sistemas opressivos, ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades de mudança e sublevação epistêmica, cultural e política.

O período de exílio de Paulo Freire começou ainda dentro do Brasil quando passou pouco mais de um mês na embaixada boliviana no Rio de Janeiro, aguardando a expedição pelo governo brasileiro do seu salvo-conduto para deixar o país. Logo em seguida se encaminhou para La Paz, onde permaneceu por mais um mês, até o momento em que estourou outro golpe de estado e se viu obrigado a deixar a Bolívia. Convidado para trabalhar com Jacques Chonchol, então presidente do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (*Instituto de Desarrollo Agropecuario*), Freire se exilou no Chile, onde permaneceu quatro anos e meio. No Chile estabeleceu importante relação com o governo do democrata-cristão Eduardo Frei, atuando na formação de técnicos do setor agrário no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (*Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*). Ao mesmo tempo em que apoiou as mudanças no país, colaborando com o Ministério da Educação do Chile para a alfabetização de adultos, assessorou como funcionário da UNESCO, um órgão misto das Nações Unidas e do governo do Chile.

Em *Pedagogia da Esperança* (1992), o autor faz um importante relato de como enfrentou os anos que se viu impelido a viver em outros países:

É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes *gente* certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo. E muito mais difícil viver o exílio se não

nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. E esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tornemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (FREIRE, 1992, p. 18).

É nessa capacidade crítica de experienciar a cotidianidade no contexto de empréstimo que fez com que o autor descobrisse a si mesmo pertencente a uma latino-americanidade, fundamental para compreendermos o seu pensamento de forma decolonial (MOTA NETO, 2015). Lembremos que o Chile nos anos 1960 era um dos poucos países que mantinha uma política de democracia cristã tornando a capital Santiago espaço de congregação de intelectuais, de estudantes, de sindicalistas e de lideranças de esquerda de toda a Abya Yala. Permaneceu neste país até 1969, ano de mais um golpe militar no continente, foi neste momento onde escreveu importantes obras, como: “Extensão ou comunicação” (1983); “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1981); “Pedagogia do Oprimido” (1987).

Com a enorme repercussão mundial de “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire passou a ser considerado um dos principais formuladores de uma *práxis* político-pedagógica, intencionalmente contra-hegemônica (SCOGUGLIA, 1999). Desenvolveu uma pedagogia crítica como projeto onto-epistêmico de afirmação do (seu) mundo. Convocando conhecimentos em movimento, na busca da (re) existência e (re) humanização de pessoas historicamente relegadas a subordinação.

Ao início do golpe no Chile, Freire foi convidado para lecionar na Universidade de Cambridge, nos EUA e logo em seguida na Universidade de Harvard, ensinando sobre a sua epistemologia (ANDREOLA, RIBEIRO, 2005). Nos Estados Unidos escreveu e dialogou com importantes educadores (as) ou como ele mesmo gostava de explicitar: “Foi muito importante viver quase um ano nos Estados Unidos, porque eu tive a possibilidade de ver de perto o bicho na toca” (FREIRE, 1994, p. 09). O “bicho” ao qual Freire se referia, era o racismo segregacionista, o sexismo, o classismo e o autoritarismo, que em sua concepção eram incompatíveis com a pretensa democracia globalista norte-americana. Na percepção de Mota Neto a partir de tais perspectivas, podemos demarcar um importante traço da concepção decolonial:” autor preocupado não apenas com as questões de classe social, mas também de

raça e gênero, possibilitando-lhe desenvolver uma visão crítica mais abrangente dos mecanismos de opressão da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 157).

Nos anos 1970 Freire aceitou o convite para trabalhar como consultor principal do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra, sendo central para o desenvolvimento de campanhas importantes na África. Paulo Freire se doou empaticamente como educador. No livro “Cartas a Guiné-Bissau” (1978) o autor demonstra que durante todo o período em que esteve no exílio, o único lugar em que se sentiu novamente no seu contexto de origem foi na África:

Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao “campus” da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, *a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava* (FREIRE, 1978, p. 09, grifo nosso).

Grifamos as últimas frases do relato da chegada de Freire na Tanzânia a fim de evidenciar um importante traço de uma concepção de *práxis* decolonial. Nessa passagem podemos perceber um autor intimamente conectado com aqueles (as) sujeitos subalternizados (as). Mas mais do que isso, um autor que percebe a manutenção rebelde de hábitos e formas de vida firmemente ligados à terra e a cultura local. Como entende Streck: “Freire emerge como importante elo de ligação entre dois continentes tragicamente ligados pela exploração imperialista e pelo transplante de enormes contingentes da população africana como escravos na América” (STRECK, 2005, p.09).

Freire optou politicamente por passar dez anos trabalhando no CMI, espaço que lhe proporcionou manter íntima relação com vários países da África. Juntamente com sua esposa Elza Freire, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, Claudius Ceccon e Marcos Arruda fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC). Tal parceria foi fundamental para o auxiliar quando foi chamado a dar sua contribuição nas campanhas de alfabetização na Tanzânia, na Guiné-Bissau, no Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e na Angola. Os trabalhos pedagógicos tinham por

um dos objetivos principais quebrar com a educação colonial que buscou por centenas de anos “desafricanizar” aquelas pessoas, ou seja, retirar autoritariamente a sua palavra autêntica, os seus saberes e as suas formas de ser e estar no/com o mundo. Acreditamos ficar evidente que os trabalhos de Freire e do IDAC tiveram forte concepção decolonial em busca de libertação da mentalidade colonial.

Com a crescente possibilidade de anistia política nos anos finais da Ditadura Civil-Militar, Paulo Freire volta ao Brasil em 1980, após quase 16 anos no exílio. Sem nunca esquecer do seu contexto de origem, Freire entendeu o período vivido em outros países, de forma profundamente pedagógica, um momento de compreensão de si e do Brasil. Para Freire ainda que difícil o seu período de exílio representou uma ode ao respeito às diferenças culturais. Retomemos a entrevista ao “O Pasquim”:

Não é fácil dar uma explicação do que o exílio foi para mim como aprendizagem. Eu não tenho me detido tempo para tomar distância dele e refletir sobre ele. Eu estou nele. Mas alguns pontos a gente pode mostrar. Um deles é a compreensão da diversidade cultural. A compreensão das diferenças. E como é diferente! Como tu não podes fazer juízo de valor a expressões culturais! A tua experiência com outros espaços históricos e culturais termina te ensinando até a universalizar, rompendo com a tua paroquialidade. Tu deixa de ser uma mente paroquial. Isso, então, significa uma abertura maior a outras formas de estar sendo. De outro lado, o exílio possibilita também a tomada de distância, não só geográfica, mas no tempo, do teu contexto original. Então, do readmiras o teu contexto e ao fazer isso descobre uma série de outras coisas. Muitos brasileiros passaram a ser mais brasileiros a partir do exílio. Foi exatamente a tomada de distância que deu melhor o perfil do objeto da reflexão (FREIRE, 1978, p. 05).

Em suma, tomamos o período do exílio como parte central de articulação e radicalização do seu pensamento profundamente engajado nas lutas dos (as) sujeitos subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as). Radicalização no sentido de ação reflexiva, em busca de transformações de si e do mundo em que está inserido. E nesse sentido, frisamos o compromisso de Freire com a: “Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 107). Como expressa Ribeiro: “Expulso de sua terra, não perdeu a esperança de continuar sua andarilhagem no compromisso com os ‘esfarrapados do mundo’, com ‘os condenados da terra’, com ‘os oprimidos’” (RIBEIRO, 2005, p. 64).

Nos espaços político-educacionais que disputou em todo o mundo Freire experienciou, tanto no plano teórico, quanto geopolítico, a subalternidade e “isso marca fundamentalmente sua obra como um testemunho crítico da Modernidade/ Colonialidade, logo, como um pensador decolonial.” (MOTA NETO, 2015, p. 149). O que estamos argumentando é que a *práxis* de

Freire o proporcionou a pensar a pedagogia a partir dos (as) subalternizados (as) / racializados (as) / oprimido (as), ou seja, sujeitos “com” quem Paulo Freire fala e não “para” quem fala.

3.2 POR QUE PAULO FREIRE É UM AUTOR DA *PRÁXIS*?

A partir da breve análise da vida de Freire, podemos entender que não é possível dicotomizarmos vida e obra quando estudamos tal autor. Por isso, utilizamos o conceito de biobibliografia (GADOTTI, 1996), pois sintetiza a biografia e bibliografia de Freire como pertencentes a um todo que está intimamente ligado entre si, ou seja, uma não pode ser entendida sem a outra. Portanto, entender a sua biografia é, também, entender a sua bibliografia. Por isso, até aqui, vimos que os seus primeiros escritos foram produzidos durante um contexto sócio-político de intensos conflitos.

Na Abya Yala o período que compreende os anos 1960 ao início dos anos 1970 foi marcado por profundas alterações do quadro sócio-político, como o triunfo da Revolução Cubana (1959-1961), com a consolidação do primeiro governo socialista da região. Em resposta norte-americana, foi desenvolvido o projeto da Aliança para o Progresso que, sob a administração Kennedy, visava dar apoio financeiro a programas econômicos, políticos e educacionais de desenvolvimento em países latino-americanos. Para Torres (1996), o programa visava a ampliação do processo de industrialização, favorecendo a introdução de multinacionais dos Estados Unidos na região. O espaço político ficava cada vez mais acirrado, favorecendo reações de coalizões burguesas expressas em golpes de Estados militares ao longo de toda a parte centro-sul do continente.

Nesse panorama, Paulo Freire propõe uma educação anti-positivista, como prática da liberdade e uma pedagogia que fosse “do” e não “para” o oprimido. Sem dúvidas, para seguirmos o itinerário do pensamento de Freire, precisamos estar dispostos a historicizá-lo. Isto é, a considerá-lo um agente da história que produziu e se deixou produzir pelas pessoas e contextos em que esteve inserido. Buscando tal esforço, essa pesquisa aposta em entender a *práxis* freirena na perspectiva não moderna da decolonialidade.

Para tanto, precisamos perceber a *práxis* como a capacidade de interpretar a realidade, e por meio desta, agir para a transformação da vida. Paulo Freire questiona e se distancia de visões clássicas do conceito de *práxis*, principalmente: a) da perspectiva aristotélica, que entende a *práxis* como o oposto da teoria, ou seja, toda a atividade de ação prática; b) do

idealismo hegeliano, onde a evolução das ideias retiraria a necessidade da prática. Assim, Freire (1967) articula o discurso personalista, a pedagogia marxista latino-americana e as suas leituras marxianas, para defender a necessidade da prática junto da teoria, para a transição da “consciência mágica” ou da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Nesse sentido, a teoria sem a prática acaba sendo inoperável, ao mesmo tempo que a prática sem a teoria torna-se apenas ativismo cego. Em “Educação como prática da liberdade”, Freire (1967) já expressa descontentamento com o que chama de verbalismos:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 1967, p. 93).

Para Puiggrós (1998) Freire afirma que a conscientização autêntica promove uma prática que revela a realidade, unida dialeticamente com uma prática que se propõe a transformar tal realidade. Assim, em Freire a *práxis* é o processo dialético de superação da dicotomia entre teoria e prática, na busca de ambos para a ação humana sobre realidades concretas. Para Rossato ação e reflexão são processos inseparáveis na epistemologia freireana: “Nesse contexto, *práxis* assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem [e a mulher] e o mundo em permanente processo de transformação, a ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar” (ROSSATO, 2018, p. 381). Então, o conceito de *práxis* em Freire estabelece dois movimentos concomitantes: a) a teoria, enquanto conjunto de ideias úteis a interpretar uma realidade histórica; b) a prática, onde os (as) sujeitos passam a agir para transformar o seu mundo.

Na *práxis* freireana o (a) educador (a) jamais é neutro (a) e a coerência dos seus atos educativos são manifestados na união entre teoria, palavra e ação, o que Freire chama de “palavração”. Para o autor o(a) educador (a) deve (re) inventar constantemente mecanismos que facilitem o acesso ao objeto a ser investigado mutuamente tanto por ele, educador (a), quanto pelo educando (a), em suas palavras: “o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (FREIRE, 1978, p. 13). Interpretamos que o autor deixa claro que não é possível aceitar qualquer tipo de basismo ou

academicismo por parte dos (as) educadores (as), mas que no trabalho da *práxis* crítica educadores (as) e educandos (as) são sujeitos cognoscentes, capazes de ação reflexiva sobre si e sobre o mundo (PEREIRA, 2017).

Em Freire a *práxis* é o oposto da dominação, a qual a partir da tomada de consciência da sua historicidade homens e mulheres, transformam a si e ao mundo em que estão inseridos (as). As mudanças são geradas pela ação concreta expressa no pensar/dizer a sua palavra, e não a palavra de outrem, ou seja, não pensar/dizer a paradigmas dos (as) colonizadores (as). No prefácio da “Pedagogia do Oprimido” (1987), Ernani Maria Fiori discorre sobre como a palavra é a síntese de uma *práxis* libertadora:

A “hominização” opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo. Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “*práxis*”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se (FIORI, 1987, p. 10).

Então, tanto a *práxis* de Freire, quanto a *práxis* decolonial, se aproximam quando percebem que os (as) sujeitos subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as) não querem estudar a si mesmos enquanto produtos do colonialismo, mas sim pensar-se a si próprios como dotados de capacidade de se auto-libertar e aos(as) próximos (as) de si. Mignolo procura compreender como se dá essa tomada de consciência: “o pensamento de um sujeito que não quer que lhe deem a liberdade, mas que quer tomar-la por si mesmo, construindo seu próprio projeto em um paradigma outro” (MIGNOLO, 2003, p. 31)³⁸.

Por meio da geopolítica do conhecimento - abordada no capítulo anterior -, entendemos que os lugares de enunciação correspondem as complexas relações da colonialidade e dos imperialismos. Assim, para seguirmos o pensamento de Mignolo (2003), uma *práxis* latino-americana decolonial demanda decisões ético-políticas e epistêmicas que questionem tal geopolítica do conhecimento, para a produção de um cosmopolitismo crítico. Ainda que contenha grandes desafios, o cosmopolitismo crítico contribui com um pensamento de mundo que questione a sociedade capitalista e neoliberal e a violência produzida nela.

³⁸ Tradução livre de: “el pensamiento de un sujeto que no quiera que le den la libertad sino que quiera tomarla por sí mismo, construyendo su propio proyecto en un paradigma outro” (MIGNOLO, 2003, p. 31).

Walsh (2017) nos apresenta um importante exemplo de cosmopolitismo crítico a partir da *práxis* decolonial. Para ela, o conhecimento indígena dos Andes age por formas outras de ser, pensar, sentir e viver em relação à hegemonia do capitalismo, da modernidade eurocentrada e até mesmo da lógica binária e antropocêntrica ocidental de produção de saber. Assim, Walsh (2017) reconhece formas outras de existência nas fissuras da modernidade/colonialidade. Em diálogo com Freire, a autora demarca a dimensão sócio-política e sua *práxis*, a qual emerge de lutas sociais e subjetividades de pessoas na busca de “Ser mais”.

Assim, partimos da premissa de que Paulo Freire é um autor de *práxis* decolonial, e como tal, teoria e prática são unidas para a de(s)colonização de corpos e mentes de sujeitos subalternizados (as) / racializados (as) / oprimidos (as). Nesse sentido, entendemos biografia e bibliografia juntas e por isso, acreditamos ser pertinente ver ao menos uma experiência *praxiológica* desenvolvida por Paulo Freire. Anteriormente, abordamos a sua andarilhagem no mundo, e a partir disso, talvez possamos focar na sua experiência como membro do CMI. Principalmente quando entrou em contato com o processo de descolonização de países africanos, local que proporcionou compreender a si mesmo intimamente conectado aquelas pessoas e aquelas lutas de libertação, pois – no limite - já as vivenciou em seu contexto de origem.

Freire sistematizou sua experiência na África no livro “Cartas à Guiné-Bissau” (1978) através de cartas trocadas com o secretário da educação do país. O autor começa por entender que a Guiné-Bissau não necessita ser “construída”, pois ela não parte do zero, o país e sua gente possuem suas fontes culturais e históricas que permaneceram vivas mesmo com toda a violência física colonial. Assim, Freire foi convidado para auxiliar no processo de alfabetização do povo guineense. Nas palavras do autor:

Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista lingüístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político (FREIRE, 1978, p. 12).

No sistema de poder colonial os (as) sujeitos (as) coloniais são inferiorizados (as), incapacitados (as) e sua única “saída” seria adequar-se ao sistema e dizer a palavra do colonizador (a). Ao mesmo tempo, na escola colonial, a história dos colonizados(as) só “começava” a partir da presença “civilizadora” dos colonizadores (as), ou seja, toda a sua cultura, língua, história, suas formas de expressão, nada tinha valor. Nesse sentido, para a

construção de uma sociedade decolonial é preciso tensionar tanto o espaço político e econômico, quanto o imaginário e a mente das pessoas. Em diálogo com Amílcar Cabral, o autor faz referência a urgente reafrikanização, dos corpos, das mentes, das vidas dos (as) colonizados (as), por meio de um processo pedagógico autenticamente libertador. Como afirma Adélia Ribeiro (2018), Freire se esforça em um trabalho de superação da ideologia colonialista e racista que convencia homens e mulheres de sua suposta inferioridade.

Tanto Freire quanto Cabral são atores da *práxis* decolonial, conforme Romão e Gadotti: “Para eles, o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se você tornar instrumento de intervenções mais qualificadas (mais conscientes) na mesma prática” (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p.09). Então, na epistemologia freireana transformar radicalmente o sistema educacional colonial exige esforços de mudanças infraestruturais e ideológicas.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo governo guineense previa que os estudantes participassem ativamente do trabalho produtivo, buscando unir trabalho e estudo. Então, mais do que memorizar geografia, história, artes e letras da metrópole portuguesa, os (as) estudantes perceberiam o valor formativo de estudo e trabalho e absorveriam a história, a geografia e as artes do seu próprio país. Portanto, na *práxis* é possível historicizar-se: “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (FREIRE, 1978, p. 21).

Na *práxis* decolonial de Freire os (as) educandos (as) são convidados (as) a pensar criticamente os condicionantes históricos da sua situação onto-epistemológica. Para isso, o autor argumenta que é urgente uma educação que esteja em dialética relação com as necessidades do país. Na união entre teoria e prática, são quebradas as amarras do saber colonial que relega aos (as) educandos (as) a condição de meros “recipientes vazios” a serem “preenchidos” pelos (as) educadores (a). Só então o conhecimento encontra sua fonte na reflexão crítica sobre a prática do trabalho mútuo entre educadores (as) e educandos (as). O autor sintetiza o seu trabalho *praxiológico* a partir do conceito de militância:

Na verdade, quanto mais nos assumimos como militantes, clarificando-nos em nossa prática política, lúcidos com relação ao em favor de quem e de que nos encontramos comprometidos, tanto mais somos capazes de ir vencendo as tentações individualistas que obstaculizam o trabalho em equipe. É enquanto militantes que nos fazemos muito mais do que simples especialistas. É a militância a que nos disciplina e nos move a

procurar conhecer melhor a realidade em cujo processo de transformação e recriação nos achamos lado a lado com outros militantes, vigilantemente despertos quanto a possíveis ameaças (FREIRE, 1978, p. 154).

O que argumentamos é que na *práxis* decolonial da militância de Freire, não se admite o paternalismo assistencialista da colonialidade. Mas sim, a ajuda autêntica que prevê a ajuda simultânea entre quem ajuda e quem é ajudado, só assim a ajuda não se distorce em dominação. Então, para o autor a coerência entre a opção política do (a) educador (a) juntamente com a sua prática, o (a) faz militante revolucionário. Portanto, Freire (1978) nos ensina/ ensinou que a dominação e violência são intrínsecas à vida na colonialidade e no sistema moderno/colonial poucas (ou nulas) são as pessoas que não produzem ou são produtos de nenhum tipo de opressão. Por isso, se a colonialidade opera em diferentes instâncias -seja na classe social, na raça, no gênero, na religiosidade-, acreditamos que uma das mais importantes contribuições de Freire é justamente apostar na educação para melhorar a condição humana de opressão sistemática.

3.3 UM INTELLECTUAL DE (QUE TRANSBORDA) FRONTEIRAS

Com o arcabouço teórico-prático que investigamos até aqui, podemos entender Paulo Freire como um intelectual que se percebeu no mundo e com ele agiu, amou e criou, em busca esperançosa por transformação de estruturas opressivas. Como falamos anteriormente, analisar a bibliografia freireana demanda que os (as) intelectuais saiam das trincheiras de suas escrivatinhas e envolvam-se autenticamente em *práxis* latino-americana amorosa no e com a realidade em que estão inseridos (as).

No exílio Freire transpôs as fronteiras nacionais do seu contexto de origem. Mas mais do que o espaço físico, o autor alterou as formas de compreensão de mundo e das estruturas de poder. Dessa forma, esse subcapítulo procurará entender o autor como um intelectual que desenvolveu uma epistemologia que não está circunscrita a um ou outro campo do saber, mas que está em ambos concomitantemente, estabelecendo um pensamento fronteiro decolonial.

Destarte, ao longo dos mais de 500 anos de colonização/colonialidade são vastas as teorias que encontram lugar em experiências de resistência frente a hegemonias modernas, como: a teoria da dependência; a teologia da libertação; o teatro do oprimido; a educação popular; a pesquisa ação/participante. O que estamos argumentando é que a perspectiva M/ C

não se pretende a ser um novo campo teórico acadêmico universal, mas que adquire sentido a partir das muitas lutas e epistemologias do sul.

O uso de “Sul”, não diz respeito apenas perspectiva geográfica, mas, principalmente, ao conjunto de alternativas teórico-metodológicas produzidas como enfrentamento às ações de dominação e negação de conhecimentos e saberes. Antes de tudo, o “Sul” revela e valoriza a diversidade e multiplicidade de vozes e rostos em diálogos horizontais entre saberes. Então, não se tratam de lugares mais ou menos “autênticos” de enunciação, mas de opções ético-políticas na produção historiográfica e epistêmica dos espaços colonizados. Escolher a perspectiva decolonial do “Sul” é “decidir que conhecimentos são necessários frente a hegemonia do saber, quais são os silêncios que devemos descobrir, quais os princípios que teremos que seguir” (MIGNOLO, 2003, p. 54)³⁹.

Nesse sentido, o autor Mignolo infere que tenhamos cuidado para compreender que dentro do colonialismo / colonialidade foram produzidas “historias outras”, não absorvidas ou subsumidas ao paradigma da civilização ocidental. Ou seja, quando questiona “quais os silêncios que teremos que descobrir”, evidencia saberes e conhecimentos que emergem de rupturas e descontinuidades com a modernidade. Esse pensamento que surge na subalternidade colonial, passa a ser denominado de “pensamento fronteiroço” (MIGNOLO, 2003, p.54).

Como falamos no capítulo anterior, a produção de paradigmas-outros correspondem a aqueles (as) que estão na outra face da modernidade. Assim, o pensamento fronteiroço funciona como um dos pontos de articulação para o desenvolvimento de um paradigma-outro. Precisamente o pensamento de fronteira não nega a relevância das teorias modernas, ao mesmo tempo em que não se deixa subjugar por elas. É um pensamento historicizado “por” e “na” colonialidade.

Então, o pensamento fronteiroço não se alicerça somente em filósofos greco-romanos ou no cristianismo (mesmo que os reconheça), mas é gestado na dor, na luta, nas memórias, nas subjetividades dos (as) subalternizados (as) / racializados (as) / oprimidos (as) na colonialidade. Nas palavras do autor: O pensamento fronteiroço é um dos caminhos possíveis ao cosmopolitismo crítico e a uma utopia que nos ajuda a construir um mundo onde caibam muitos

³⁹ Tradução libre de: “decidir que conocimientos son necesarios frente a la hegemonia del saber, caules son los silêncios que debemos descobrir, caules los princípios que tenemos que seguir” (MIGNOLO, 2003, P.54).

mundos” (MIGNOLO, 2003, p. 58)⁴⁰. Aproximando-se da crítica feita por Spivak (2010) aos intelectuais dos Estudos Subalternos na Índia, Mignolo (2003) chama atenção para a produção do que chama de pensamento fronteiro “débil”, ou seja, autores (as) que pretendem falar “pelos” ou “para” e não “com” os e as subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as). Em suma, o pensamento de fronteira oferece a possibilidade do diálogo crítico com conhecimentos do mundo ocidental, ao mesmo tempo que propõe a valorização de formas outras de saber e conhecer.

Certamente, o leitor ou a leitora já está estabelecendo conexões entre o pensamento fronteiro e um dos principais intelectuais do século XX, fundamentalmente por sua contribuição para pensar politicamente a pedagogia. Em palestra em Buenos Aires, em alusão ao V centenário do chamado “Descobrimento da América”⁴¹ Freire demonstra capacidade de compreender criticamente o legado colonial: “Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação” (FREIRE, 2000, p. 34). Ao mesmo tempo em que não minimiza a perversidade da colonização:

Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda. O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão européia que trazia em si as limitações que nos eram impostas (FREIRE, 2000, p. 34).

Contudo, vai além, saudando todos aqueles e aquelas que entenderam na resistência e na luta contra a colonização e a colonialidade, um ponto central para a preservação de seus mundos:

Eu comemoro não a invasão mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os

⁴⁰ Tradução livre de: “El pensamiento fronterizo es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos”. (MIGNOLO, 2003, p.58)

⁴¹ A palestra encontra-se disponível no livro “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2000).

poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes (FREIRE, 2000, p. 34).

Podemos entender que Paulo Freire representa como o pensamento fronteiriço não é a negação da modernidade, mas a necessária desobediência epistêmica frente a ela. E ao longo de toda a sua *práxis* pedagógica, podemos perceber nele um pensador politicamente comprometido com o “Sul”. Desde Angicos até as experiências no exílio, Freire andarihou junto aos (às) condenados (as) da terra, aos (às) subalternizados (as), aos (às) oprimidos (as) na colonialidade. Para ele a exclusão social não é uma opção, mas um expurgo, daqueles (as) considerados excluídos (as). Na busca de retirar o opressor internalizado nos (as) oprimidos (as), o autor estabeleceu interlocução com autores como Álvaro Viera Pinto, Albert Memmi e Frantz Fanon.

No livro “Pedagogia do oprimido” (1987) Freire defende a superação, ainda que brutal e dolorosa, das opressões. Em diálogo com Fanon, o autor se radicaliza ainda mais, em postura que considera as dimensões racial, política, epistêmica e ontológica da opressão colonial. Freire desenvolve nessa obra, uma leitura crítica, progressista e politizada da história latino-americana. Como Mignolo (2003) e Spivak (2010), Freire (1987) entende que apenas os (as) subalternizados (as) são capazes de interpelar e lutar pela libertação, uma vez que são eles e elas quem experenciam cotidianamente as implicações da colonialidade.

Nesse sentido, levamos em consideração que a fronteira pode ser entendida como um espaço limite que finda e/ou inicia algo, mas também pode ser percebido como o lugar de troca e cinesia. Na fronteira são transpostos os limites de “A” para “B” e por isso, se torna o espaço de impermanência por excelência. O momento do choque e troca entre as diferentes correntes teóricas.

O raciocínio que estamos estabelecendo é de que a biobibliografia de Paulo Freire é fronteiriça, uma vez que parte do sofrimento da herança colonial para pensar formas outras de libertação. Assim, suscitamos observar que o pensamento fronteiriço de Freire apresenta dois movimentos: 1 - autor transnacional, cambiando conhecimento em diferentes países do mundo, por onde passou, Brasil, Chile, Suíça, EUA, Guiné-Bissau, são alguns deles; 2 - interdisciplinar, dialogando e entrando em contato com diferentes campos do saber, na produção do que chama de saberes autênticos. Acreditamos que o autor norte-americano Giroux (1998) interpreta de forma perspicaz como Freire questiona constantemente os limites e bordas da sua teoria do conhecimento:

Como intelectual de fronteira, Freire constantemente reexamina e levanta questões sobre que tipos de fronteiras estão sendo atravessadas e revisitadas, que tipos de identidades estão sendo refeitas dentro das novas fronteiras históricas, sociais e políticas e quais efeitos tais atravessamentos tem para redefinir a prática pedagógica (GIROUX, 1998, p. 196).

Destacamos que o trabalho de Freire foi feito a partir de mudanças contra uma hegemonia monorracional, e talvez seja essa uma das suas maiores contribuições para o debate decolonial. Essa característica fronteiriça da biobibliografia freireana, possui profunda radicalidade anticolonial que acaba por diluir o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ou seja, o sofrimento, a dor e a infelicidade que sujeitos foram/ são obrigados a passar e encontram esperança de mudança em projetos político-pedagógicos questionadores de valorização da vida. Como corrobora Mota Neto (2015), Freire desenvolve um pensamento fronteiriço:

Portanto, estamos conscientes de que a concepção decolonial em Freire está profundamente relacionada a esta biografia, a esta postura de intelectual que não apenas professou o caráter libertador do diálogo, mas o vivenciou na relação respeitosa com povos, culturas e saberes distintos; a esta postura militante que jamais cedeu aos discursos totalitários, deterministas, absolutos, sempre apostando na criação, na história, na utopia, no imponderável; a esta postura de educador popular do Terceiro Mundo disposto a superar fronteiras típicas da modernidade/colonialidade: teoria/prática, ciência/política, indivíduo/sociedade, economia/cultura, professor/aluno, saber científico/saber popular...um intelectual fronteiriço! (MOTA NETO, 2015, p. 163)

Por fim, tomamos conscientemente que a concepção decolonial em Freire perpassa um pensamento que se desenvolve nas ranhuras da Abya Yala. Emergindo um intelectual– forjado na unidade da prática e da teoria, do trabalho manual e do trabalho intelectual –, que nunca cedeu a discursos totalitários e absolutistas, mas que colocou a si e a sua produção em permanente transformação, apostando na superação das opressões.

3.4 A DENÚNCIA COMO INSURGÊNCIA ANTICOLONIAL

Com o suporte teórico acerca da biobibliografia de Freire, entendemos que para esse autor ação e reflexão não são antagônicas, mas compõem o fazer autêntico de intelectuais/ educadores (as) comprometidos (as). Assim, seguimos neste subcapítulo com a sistematização de tal pensamento, apresentando elementos conceituais em que Freire age para tornar evidente as diferentes camadas que compõem a colonialidade do ser, saber e poder.

Como verificamos anteriormente, na colonialidade do poder, o poder é atravessado pela construção da ideia de raça em diferentes âmbitos da vida, desde as relações de trabalho, até as relações de gênero e sexualidade. Na perspectiva de Freire, para insurgir contra o mito racista moderno é preciso novas reflexões e considerações pedagógicas que (re)ensem a problemática da colonização na desumanização. Nesse viés, se torna urgente a produção de pedagogias que apresentem caminhos para ler criticamente o mundo e nele intervir para a sua transformação. Em “Cartas à Guiné-Bissau”, (1978) Freire critica a preservação de uma educação colonialista, entendendo que a sua superação só é possível com o desenvolvimento de paradigmas-outros:

A preservação do caráter elitista da educação, com tudo o que ele implica, tem sentido para a sociedade que, saindo de sua dependência colonial; se insere numa dependência neocolonial e é “governada” por uma elite dominante nacional, atrelada aos interesses imperialistas. Este não é, sem sombra de dúvida, o caso da Guiné-Bissau. A questão de fundo, pois, não está em apenas substituir um velho programa adequado aos interesses do colonizador por um novo, mas em estabelecer a coerência entre a sociedade reconstruindo-se revolucionariamente e a educação como um todo que a ela deve servir. E a teoria do conhecimento que esta deve pôr em prática implica num método de conhecer antagônico ao da educação colonial (FREIRE, 1978, p. 113).

Anteriormente apontamos que a tríade Fanon, Memmi e Césaire (autores dos anos 1950-1960) foi de vital importância para o pensamento pós-colonial anglo-indiano dos Estudos Subalternos nos anos 1970-1980. Acreditamos que se analisarmos a história intelectual latino-americana podemos propor que Paulo Freire talvez fizesse parte de um grupo de autores (as) que - assim como a tríade antes citada -, pensa possibilidades de intervenção e superação das sociedades colonizadas na Abya Yala. Nesse sentido, pensamos ser fundamental evidenciarmos a interlocução entre Freire e Frantz Fanon, uma vez que esse contribuiu para Freire considerar seriamente a perspectiva política-epistemológica-ontológica na produção pedagógica.

Para Fanon (2015) o projeto de(s)colonial seria urgente para a libertação de homens e mulheres aviltados (as) em corpo, alma e mente pela racialização/ subalternização/ opressão colonial. A de(s)colonização para Fanon é uma forma de aprendizagem que demanda desaprender as imposições coloniais, para aprender a “Ser mais” (no sentido freireano) homens e mulheres. Porém, para o autor a de(s)colonização só é plena quando os (as) sujeitos (o autor fala especificamente da racialização negra) desenvolverem consciência de sua situação opressiva, mas também, quando os (as) opressores (as) (brancos) se conscientizarem sobre a sua cumplicidade para com o sistema moderno-colonial-patriarcal-racista. Em perspectiva marxiana, o que Fanon chama de “conscientização dos (as) brancos (as)”, Freire chama de “suicídio de classe”, que na *práxis* percebe os condicionamentos ideológicos das classes

dominantes e dominadas. E, a partir dela, age para um “suicídio” das determinações modernas, por parte das classes dominantes. Assim, a luta pela libertação só é plena quando em comunhão com as classes oprimidas.

Ainda que Fanon fale sobre a realidade argelina e Freire sobre a brasileira, podemos defender que ambos estão preocupados com as implicações na vida de pessoas racializadas/ oprimidas pela modernidade/colonialidade. Walsh faz importante paralelo entre ambos:

Enquanto para Freire o ponto de partida foi o pedagógico, para Fanon foi o problema colonial: descrever e narrar a situação da colonização e promover e revelar a luta anti e decolonial. Sim, consideramos então como seus trabalhos dão um sentido prático e concreto às lutas de descolonização, libertação e humanização, mas também como posicionam a aposta da sociogenia, seu gênio de pedagogo é evidenciado (WALSH, 2013, p. 42)⁴².

Interpretamos que a potência crítica da obra de Freire se dá na denúncia da realidade de espoliação colonialista, bem como no anúncio de transformação revolucionária desse contexto para a construção de uma sociedade outra. O autor propõe uma análise crítica do sistema educacional tradicional, burocrático, desumanizador e reprodutor de desigualdades sociais. Criticidade essa que permite uma leitura do real para além de, paradigmas dominantes modernos. Assim, toda a obra do autor resulta em uma contribuição para compreensão de ação pedagógica de diálogo crítico “com” o outro e não “sobre” o outro e a outra. Nesse sentido, iremos analisar a seguir, três conceitos que, feitos na *práxis* decolonial, percebemos serem fundamentais para denúncia da modernidade/colonialidade, são eles: 1- Oprimido (a)/ opressor (a); 2- Desumanização; 3 Cultura do silêncio. Contudo, não buscamos segmentar suas construções teóricas em grupos, mas propor uma forma de compreensão que valorize a amplitude de seu legado epistemológico.

A primeira dimensão que iremos analisar diz respeito ao par “oprimido (a)/ opressor (a)”. Em “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire apresenta a compreensão de oprimidos/opressores enquanto classes sociais antagônicas e em constante luta. Certamente, há uma influência marxiana na análise proposta por Freire pois percebe oprimidos (as)/ opressores (as) enquanto classes e indivíduos impedidos (as) de serem plenamente humanos na vocação

⁴² Tradução livre de: “Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado” (WALSH, 2013, p. 42).

ontológica de “Ser mais”. Nessas relações, violência, dominação e opressão andam lado a lado, no processo de desumanização de dominador (a) e dominado (a). O primeiro por excesso de poder e o segundo pela falta dele. Assim, transformam-se em quase-coisas.

Na consciência opressora: “O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 1987, p. 26). Então, a violência é instrumento de dominação, na qual quem estabelece os parâmetros sobre ela, são os (as) próprios (as) opressores (as):

De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – *o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor* (FREIRE, 1967, p. 50, grifo nosso).

Destacamos a última sentença da citação acima, que indica que opressor (a) e oprimido (a) aprendem juntos (as) o que é violência e tortura. Entretanto, a principal diferença é que o (a) primeiro (a) aprende torturando, e o (a) segundo (a), sendo torturado. Essa passagem demonstra a complexidade das relações sociais entre esses atores (e atrizes), onde podemos inferir que, se os (as) oprimidos (as) aprendem a torturar (ainda que a partir de sua própria opressão), significa que esses serão capazes de reproduzir tais dominações.

Certamente, é tarefa árdua compreender que quaisquer modelos explicativos têm os seus limites. Entretanto, isso não significa que as análises de Freire não nos servem mais, pelo contrário, elas nos forçam a perceber que na colonialidade não existem opressores (as)-colonialistas-maus (más) *versus* oprimidos (as)-colonizados(as)-bons (boas). Como vimos anteriormente, a colonialidade se dá em tantos níveis (ser, saber e poder) que se introjeta tanto em colonizadores (as) quanto em colonizados (as). Então, para Freire, é possível que sejam estabelecidas relações de opressões entre os (as) próprios (as) oprimidos (as):

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” –

o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p. 18).

Acreditamos que quando conseguimos enxergar a colonialidade de forma mais ampla, podemos ver que a sua superação perpassa pela radicalização de nossas opções político-críticas. Isto é, enraizar-se em suas escolhas, sem negar as opções de outrem, mas estar disposto a dialogar sobre elas. Por isso, faz parte do processo de libertação dos (as) oprimidos (as): “Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio” (FREIRE, 1967, p. 56). Assim, ao compreendermos que a dimensão da opressão está intimamente conectada à violência colonial, torna-se indispensável identificarmos as estruturas que a compõem. Portanto, partimos para nossa segunda escolha de análise, que diz respeito à dimensão da “desumanização”.

Toda a biobibliografia de Freire é atravessada pela crítica a desumanização de seres-humanos, se referindo a ela em diferentes momentos como massificação, coisificação, alienação, reificação, entre outros. Em “Pedagogia do Oprimido” o autor se mostra preocupado com o problema da humanização: “Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 1987, p. 16).

Contudo, para o autor somente após a constatação de sua desumanização, que os (as) sujeitos se perguntam sobre outra possibilidade de existência, a da sua humanização. Para o autor, humanização e desumanização são possibilidades históricas. A primeira pode ser considerada como vocação ontológica dos homens e mulheres de “Ser mais”, já a segunda é:

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim, para Freire, a desumanização não é destino pré-determinado, mas fato concreto na história dos (as) sujeitos (as) subjugados (as) na modernidade/ colonialidade, condicionados (as) à essa condição por meio das engrenagens injustas e violentas que os (as) levam a “Ser menos”. No prefácio de “educação como prática da liberdade”, Wefford (1967), nos desafia a entender como a educação possui papel destacado na construção de homens (e mulheres) sujeitos (as) de sua história. Daí que se apresenta a necessidade de uma educação enquanto força de mudança e libertação da desumanização: “A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (WEFFORD, 1967, p. 42).

Em “Pedagogia da Esperança” (1992), Freire aponta ainda:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história. A prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão (FREIRE, 1992, p. 51).

Por isso, compreende que a invasão e subjugação, são partes constitutivas e de manutenção da lógica colonialista. Esses processos implicam na morte da capacidade de problematização crítica do (seu) mundo, por parte homens e mulheres dos conquistados. Daí que a libertação de tal situação só é possível por meio de uma razão libertadora que problematize a razão eurocentrada (STRECK, MORETTI, PITANO, 2018).

Então, a busca de um homem (mulher)-sujeito, implica necessariamente uma sociedade-sujeito. Ambas só são possíveis a partir de uma auto-reflexão crítica sobre si no tempo e no espaço em que se está inserido (a). Nessa perspectiva, enfrentar a desumanização por meio do reconhecimento de sua condição é parte fundamental de sua *práxis* político pedagógica de libertação, ao mesmo tempo em que Freire desenvolve: “A criação de estruturas socio-educativas que equipam os ‘oprimidos’ com as ferramentas necessárias para desvelar as raízes

de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas” (WALSH, 2013, p. 48)⁴³.

Se na percepção freireana acerca de que o (a) oprimido (a), em certa medida, introjeta as formas de existência, de sabedoria e de relações de poder estabelecidas pelo (a) opressor (a), então, oprimido (a) e opressor (a) não podem existir sem o outro (a), uma vez que um se faz na (des) construção do outro (a). Para o autor, no processo de desumanização do (a) oprimido (a), o (a) opressor (a) acaba por se desumanizar também. A quebra dessa relação dialética só se torna viável por meio da libertação individual-coletiva dos (as) oprimidos (as). Voltemos a “Pedagogia da Esperança” (1992):

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proibido você de ser. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo (FREIRE, 1992, p. 51)

Mota Neto (2015) cruza as abordagens e compreende que quando o autor aponta que a educação tradicional é um espaço que desumaniza e aliena os (as) sujeitos, está inaugurando a problematização hoje conhecida por “colonialidade do ser”. Sem associar teleologicamente conceitos e paradigmas às perspectivas de Freire, concordamos com Mota Neto (2015), uma vez que a desumanização/ coisificação dos seres humanos consiste na negação da vocação ontológica de “Ser mais”. Tendo início a partir do projeto moderno de importação de formas de ser e estar no mundo, expressos: no silenciamento colonial; na alienação do povo; no autoritarismo político por parte das elites.

Na compreensão antropológica de Freire, a desumanização passa pela dimensão do silêncio colonial, nos fazendo chegar a terceira dimensão analisada. Freire referia-se às condições pedagógicas, políticas e socioculturais que retiram o direito à palavra de grupos e indivíduo, de “cultura do silêncio”. Podemos interpretar que a dimensão do “silêncio” é exemplo fundamental da complexidade das relações coloniais, pois, por ser um exercício autoritário do poder, demonstra a introjeção da colonialidade em todas as formas de dominação.

⁴³ Tradução livre de: “La creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para desvelar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas” (WALSH, 2013, P.48).

Então, o processo de humanização implica na capacidade de dizer a sua palavra e não a de outrem, não a palavra do (a) colonizador (a) ⁴⁴.

Destacamos a contribuição de Freire quanto ao papel político da linguística no colonialismo/ colonialidade⁴⁵. Andreola e Ribeiro (2005) apresentam que na epistemologia freireana a linguística é instrumento utilizado para justificar ideologicamente o processo de morte as formas de pensar e expressar-se pelo (a) colonizado (a). Os autores entendem que na “cultura do silêncio” a utilização da linguagem do (a) opressor (a), em detrimento da linguagem do (a) colonizado (a), significa na destituição de sua própria palavra. Assim, a ausência da palavra a qual Freire se refere não diz respeito apenas ao ato físico de fala, mas principalmente à impossibilidade de pensar/agir a partir de suas próprias formas de enunciação de mundo.

Para o autor, a existência humana não pode ser muda ou nutrir-se de falsas palavras. Então, viver (e não somente existir) é poder pronunciar e transformar o (seu) mundo. Nesse sentido, o direito a palavra verdadeira - aquela que é produzida na *práxis* - pertence a todos e todas homens e mulheres.

Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 44)

No prefácio a “Pedagogia do Oprimido” (1987), Ernani Maria Fiori propõe que somente ao assumir a responsabilidade de “dizer a sua palavra” (e não de outrem), o homem e a mulher são capazes de humanizar-se e humanizar o mundo em que estão inseridos (as). Nessa “cultura do silêncio” os (as) sujeitos são impedidos (as) de significarem a sua própria existência, os (as) levando a tornarem-se “quase-coisas”. Segundo Freire: “Descobrem que, como homens [e mulheres], já, não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (FREIRE, 1987, p. 101).

⁴⁴ Explanei um pouco acerca dos conceitos de denúncia-anúncio, no artigo “Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da ‘Cultura do silêncio’ ao ‘Dizer a sua palavra’”, para saber mais, ver em: Loureiro, Pereira, 2019.

⁴⁵ As atuais acepções de letramento sustentam-se muito na obra de Paulo Freire e seus apontamentos sobre a importância da língua em seus funcionamentos sociais e críticos. Para saber mais, ver: Pelandré, Nilcea, 2002.

Assim, a quebra com a “cultura do silêncio” passa pelo diálogo, pois, por meio dele, os (as) sujeitos ganham significação em (seu) mundo. O diálogo não é o ato de depósito de ideias e concepções de um (a) sujeito sobre o outro (a), tampouco, é a troca simples de informações. Mas sobretudo, é o encontro de homens e mulheres que pronunciam o (seu mundo) em pé de igualdade, e por isso, criam e transformam sua situação de subalternização/opressão/racialização.

No livro-relatório “Cartas às Guiné Bissau” (1978), Freire explicita sua profunda preocupação com a tentativa de “desafricanização” dos (as) sujeitos subalternizados (as) pelas elites europeias. A partir disso, aponta a necessidade da formação do homem e da mulher novos (as), que se recriam na percepção da sua situação, se libertando do colonialismo e recusando o neo-colonialismo: “E neste esforço de re-criação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. (FREIRE, 1978, p. 161)”. Entretanto, compreendendo a importância da língua e da palavra, Freire constatou um importante desafio: como seria possível “reafricanizar” o povo, utilizando a língua que os havia tentado “desafricanizar”?

Certamente, a experiência na Guiné-Bissau tensionou a compreensão do autor de que a libertação está vinculada a capacidade de enunciar o seu mundo e a sua palavra em sua própria língua: “Um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de “trabalhos profícuos” na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada” (FREIRE, 1978, p. 72). O fato era que não se poderia escolher entre as mais de 30 línguas das diversas etnias guineenses, ou pela língua mais popular (falada por quase 45% da população), que era o crioulo, uma vez que essa era língua exclusivamente oral. Contudo, a partir da perspectiva de Amílcar Cabral de não isolar internacionalmente o país desde os anos 1960, o país já alfabetizava os (as) militantes em língua portuguesa.

Então, a questão se apresenta paradoxal: por lado, investe-se na mítica tentativa de globalização sócio-econômico-cultural-linguístico do planeta; por outro, criam-se fronteiras reais e simbólicas de valorização e preservação das identidades locais. Para Maria Dêangeli, as produções marginais, encontram acolhida em paradigmas-outros. A autora levanta questionamentos que, ainda que atrelados à produção intelectual literária, nos são importantes para compreender os dilemas e questionamentos enfrentados por Freire: “em que língua escrever? Escrever na língua da mãe, do romance familiar, como diria Freud, na língua natal? Ter uma língua para dizer a poeticidade de si e do outro? [...] As línguas outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da/na língua?” (DÊANGELI, 2010, p. 12).

Contudo, na experiência da Guiné-Bissau Freire cumpria o papel de “assessor” e não autor único da campanha de alfabetização do país, por isso, optou por permanecer com os círculos de culturas em português. Apoiados em Dêangeli (2010), interpretamos que a permanência do português não leva diretamente a manutenção de um sistema educacional de caráter elitista e verbalista. Uma vez que, na perspectiva libertadora de Freire (e da administração guineense), a alfabetização desses (as) adultos (as) é a busca da conquista ontológico-epistemológica da “Sua” palavra. Por isso, a construção de um novo sistema educacional pautado na libertação não pode ser uma síntese acrítica e simplista do legado colonialista e da herança da guerra de libertação, mas algo que, sem negar a sua historicidade, transforme radicalmente a educação.

Ao se debater sobre a “cultura do silêncio” e a promoção da “sua palavra”, também estamos discutindo sobre projetos políticos, econômicos, sociais e culturais dos países. Por isso, para o autor o processo de alfabetização na Guiné-Bissau implica diretamente em atividade político-econômica.

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. [...] Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado. (FREIRE, 1978, p. 135)

Em contato com Amílcar Cabral, Freire compreendeu que o processo de “reafricanização” exigia um (re)conhecimento dos (as) intelectuais alfabetizadores (as) com as quais dialogam. A atividade não se findaria na repetição mecanicista e memorização de palavras. O conhecimento dos livros daria espaço ao conhecimento que nasce da *práxis* crítica de homens e mulheres sobre sua prática concreta de trabalho: “Daí a insistência, também, com que sempre falo da relação dialética entre o contexto concreto em que tal prática se dá e o contexto teórico, em que a reflexão crítica sobre aquele se faz” (FREIRE, 1978, p.111). Nesse sentido, a delimitação do o quê conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor (e contra) de que e de quem conhecer, não pode ser pensado fora da proposta de uma educação como prática dessa liberdade.

Retomemos brevemente o debate do primeiro capítulo. Lá, dialogamos sobre a concepção pós-colonial de Spivak (2010), onde a autora crítica que os (as) intelectuais assumam pretensiosamente, o lugar de fala dos (as) oprimidos (as). Para ela, falar e ser ouvido (a) é ato imperativo do processo de libertação de todos (as) os (as) subalternizados (as), e por isso, os (as) intelectuais precisam dar espaço para a reflexão desses sujeitos. Principalmente no que concerne o estabelecimento de uma linguagem de dominação branca e masculina, sobre as mulheres subalternizadas (MCCLINTOCK, 2010). A violência do silêncio das mulheres subalternizadas demonstra os limites da análise dos intelectuais fora da *práxis*.

Portanto, a desumanização é o resultado de uma ordem geradora de violência e opressão, esta é uma distorção e negação da busca ontológica de “Ser mais”, inerente a todos (as) humanos (as). Para Freire: “Não é possível desumanizar sem desumanizar-se, tal é a radicalidade social da vocação. Não sou se tu não és e, sobre tudo, não sou se te proíbo de ser” (FREIRE, 1992, p.51).

Acreditamos que no capítulo aqui apresentado traçamos caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. Por isso, atingimos nosso segundo objetivo específico: “Perceber se (e de que modo) a biobibliografia de Paulo Freire pode ser lida como uma forma de denúncia das estruturas opressivas da colonialidade”. Uma vez que foi um espaço que nos auxiliou a perceber o quão profícuo para o debate historiográfico e intelectual, é (re) lermos a epistemologia de Paulo Freire com as lentes da decolonialidade crítica do conhecimento, do ser e do poder. Ao mesmo tempo em que apontamos que para Freire, a transformação da realidade social implica dinâmica da denúncia das opressões, evidenciando as estruturas desumanizam e negam a capacidade de pronunciamento do (seu mundo) atrelada ao anúncio da possibilidade de insurgência desses sujeitos.

Para avançarmos em nossos diálogos, no capítulo a seguir sustentaremos que Paulo Freire, mais do que denunciar, aponta possibilidades de alternativas de superação as estruturas opressivas da modernidade/ colonialidade. “Paradigmas-outros, um inédito viável?” é um chamamento a entender Freire como um intelectual historicizado. Iremos apontar as bases da história das ideias pedagógicas da Abya Yala que compõem o ambiente político ao qual Freire estava inserido e como ele se pretende homem do seu tempo. Analisaremos, também, elementos da sua produção em que o autor apresenta conceitos amadurecidos que anunciam formas de superação das colonialidades. Por fim, pensamos ser necessário, investigarmos quais os elementos que distanciam Paulo Freire (e sua epistemologia) dos debates propostos pelo giro

decolonial. Demonstrando que, por ser homem historicamente fincado em seu tempo, também apresenta permanências que não se pretendem quebrar com a modernidade colonial europeia.

4 PARADIGMAS-OUTROS, UM INÉDITO VIÁVEL?

Até o presente momento investigamos o paradigma moderno e suas implicações na construção da vida de pessoas na Abya Ayala. Analisamos também, o papel político da educação na produção de mundos outros e o autor Paulo Freire como um importante expoente desse campo. Percebemos que o esforço de pensar organicamente a Abya Ayala está alicerçado na busca por apresentar soluções para “problemas nossos”. Para alcançar tal objetivo, se mostra imprescindível que sejam desenvolvidos discursos teóricos e propostas metodológicas que respeitem e valorizem esse lugar como espaço geográfico, epistemológico e ontológico de produção de saberes.

Entendemos que na *práxis* freireana ação-reflexão-ação são indissociáveis da busca autêntica de superação de sistemas opressivos. A potência crítica da biobibliografia de Freire não se limita à denúncia das opressões e da reprodução das injustiças, mas o autor aponta alternativas e possibilidades de transformação da realidade concreta. Portanto, este capítulo investiga autores (as) que, assim como Freire, contribuíram para a produção de uma pedagogia latino-americana decolonial; logo em seguida apresentaremos elementos conceituais da obra freireana que corroboram com nossa tese, sendo eles: 1- Conscientização; 2- Esperança; 3- Libertação; Por fim, verificamos as continuidades modernas na epistemologia freireana. Assim, nesse capítulo apontaremos quais os caminhos epistemológicos que Paulo Freire percorreu em seu fazer/pensar de anúncio de outros mundos possíveis.

4.1 O PEDAGÓGICO E O DECOLONIAL: FORMAS OUTRAS DE PENSAR A *PRÁXIS* EDUCATIVA

Logo no primeiro capítulo dessa dissertação apontamos demoradamente como o mito da modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias por meio do contato com a Abya Yala. Em síntese, entendemos que foi preciso afirmar uma razão universalizante, onde o ponto de partida era a própria Europa. Além da conquista física, esse processo estabeleceu um etnocentrismo europeu, marcado pelo epistemicídio das formas de ser e saber das comunidades autóctones. Assim, ao construir a razão europeia como universal, acabaram por negar a existência de razões e paradigmas outros.

Assim, a modernidade foi produzida a partir da violência colonial de conquista física, política e epistêmica da Abya Yala. Nesse sentido, a colonialidade aparece como a manutenção

da razão colonial, que permanece mesmo após o fim das colonizações físicas. Relembremos que a colonialidade não está limitada a relações formais de poder entre povos e nações, mas refere-se principalmente a como o trabalho, o conhecimento a autoridade e todas as relações intersubjetivas (juntamente a ideia de raça) vão ser construídas no capitalismo mundial (MALDONADO-TORRES, 2007).

Portanto, os intelectuais do programa M/ C interpretam que mesmo após as independências no século XIX e XX, a perspectiva colonial se mantém presente através da colonialidade, que implica na manutenção de uma matriz de poder que classifica, administra e define a população do planeta. De forma concreta o par modernidade/ colonialidade resultou em uma geopolítica do conhecimento moderno ocidental, que afirmou e impôs suas teorias, conhecimentos e paradigmas, ao mesmo tempo em que invisibilizou e silenciou outros (as) sujeitos, histórias e formas de saber.

Assim, o debate decolonial evidencia as estruturas coloniais e valoriza esse espaço onto-epistêmico da Abya Yala. Sem ser apenas mais uma corrente teórica, essa proposta político-intelectual busca insurgir contra a colonialidade, através de novas reflexões e considerações pedagógicas em torno da problemática da (des) humanização. Então, a decolonialidade é a (re)construção de um pensamento crítico outro que leva em consideração a existência na colonialidade. Em última instância, o projeto decolonial propõem alternativas de civilização e sociedade. Por isso, é preciso desenvolver novas linguagens que deem conta da complexidade de hierarquias dentro dos processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007).

Assim como apresentamos na epistemologia freireana, as pedagogias alicerçadas nos saberes da Abya Yala, traçam caminhos de leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo em que intervém para a reinvenção da sociedade. Certamente não pretendemos desenvolver uma extensa história das ideias pedagógicas na Abya Yala, uma vez que isso já vem sendo feito suficientemente bem por parte da literatura da área: Oliveira, Candau, 2010; Walsh, Oliveira, Candau, 2018; Ocaña, López, Conedo, 2018; Streck, 2017. Porém, um panorama base se faz necessário ao lermos epistemologia freireana como reflexo da atmosfera política, econômica, social e intelectual da segunda metade do século XX.

Esse momento histórico foi marcado pelo renascimento do pensamento marxista pós-stalinista, com a ascensão de nomes como Louis Althusser e Antonio Gramsci. No ambiente

político, surgiram figuras importantes ligadas a grupos socialistas e progressistas, como Ernesto “Che” Guevara e Fidel Castro. Com a adesão de membros das classes médias, o ressurgimento da guerrilha e das lutas armadas deslocaram as lutas do campo para os centros urbanos, culminando em experiências conhecidas como, por exemplo: as guerrilhas da “Frente Amplio” (no Uruguai) ou a “Montenaros-Peronistas” (na Argentina). Além dos famosos casos: da Revolução Mexicana (1910-1917); da insurreição em El Salvador (1932); da Revolução Cubana (1953-1959); da Revolução Boliviana (1952); da Revolução Nicaraguense (1970), com a queda do ditador Somoza em 1979; entre outras (TORRES, 1996).

Nesse ambiente dos anos 1970, se fortaleceram discursos que denunciavam a reprodução, no ambiente escolar, das desigualdades sociais. Mirando principalmente as escolas - associados as ideias reformistas de Horace Mann e do pragmatismo de John Dewey -, autores como Ira Shor, Martin Carnoy, Henry Giroux, Peter MacLaren, Michael Apple e Carlos Alberto Torres, criticaram fortemente o projeto neoliberal na educação (PUIGGRÓS, 2010, p.09). Nesse contexto, outra produção que merece destaque é o debate realizado pelo autor marroquino Abdelkebir Khatibi. Mesmo sem dialogar diretamente com a produção pedagógica, tal autor escreveu suas obras literárias a partir de um outro lugar, que não o centro, mas das margens que esse centro violentou. Em sua obra, investiga a língua como problema, ou seja, como é possível pensar paradigmas-outros escrevendo na língua colonial? Ao mesmo tempo de que só escrever em línguas não-europeias é o suficiente para expurgar os passados coloniais? Para Khatibi a língua aparece como a contradição entre duas línguas: a materna (a língua árabe), e a língua estrangeira (o francês) (DEÂNGELI, 2010). Por isso, a necessidade de produção de um(s) paradigma-outro que não esteja pautado nas relações dicotômicas de centro e periferia.

Certamente, podemos associar a perspectiva de Khatibi com a experiência de Freire no processo de alfabetização da Guiné-Bissau. Naquele espaço, Freire descobriu que o “dizer a sua palavra” (conceito melhor trabalhado no capítulo anterior) demandava uma negociação entre as diferentes temporalidades coexistentes naquele lugar. O desafio da língua demonstrou sua radicalidade afetiva com a realidade concreta, mas também a ressignificação crítica da língua do opressor, na produção da desobediência epistêmica. A língua (e a linguagem) aparece em Freire como vivência e deslocamento. Assim, a educação deveria contribuir para a qualificação de quadros teóricos e científicos para o desenvolvimento dos países. Por isso, o autor apontava a necessidade de superação dos estereótipos colonialistas quanto ao trabalho manual, associado ao trabalho escravo. Apontando a educação comprometida com os problemas locais para a

transformação social daqueles sujeitos. Por isso, acreditamos que a forma como Khatibi e Freire percebem o uso da língua na negação da existência dos (as) não europeus, se aproxima do conceito de colonialidade do ser (OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

Podemos associar ainda, a compreensão de paradigma-outro de Khatibi com a caminho viável de produção de teoria decolonial. Se retomarmos brevemente os debates anteriores, perceberemos que na concepção de Mignolo (2003) os paradigmas-outros são a diversidade crítica de pensamentos e projetos assentados sobre histórias e experiências marcadas pela colonialidade. Sem autores cânones, um paradigma outro não é a construção de perspectiva latino-americanocentrada em sobreposição aos eurocentrados, mas a construção de formas outras - e não apenas outras formas – de reaprender a ser no e sobre o mundo. Nas palavras do autor: “o pensamento crítico utópico que se articula em todos aqueles lugares em que a expansão imperial/colonial negou a possibilidade de razão, de pensamento e de pensar o futuro” (MIGNOLO, 2003, p.20)⁴⁶. Um “paradigma outro” é uma forma de transgressão e rachadura, por meio de crítica à modernidade.

Assim, a partir de Khatibi e Mignolo (2003), utilizamos nesse capítulo o conceito de paradigmas-outros, uma vez que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonialidade, contra a desumanização e dominação. Então, ao inferirmos que a produção de paradigmas-outros para pensar o espaço pedagógico da Abya Yala em perspectiva decolonial, estamos nos movimentando por um “inédito-viável”. Para Freire o inédito-viável é justamente o espaço de superação das “situações-limites”, isto é, as estruturas que se apresentam como determinações históricas intransponíveis de sujeição e desumanização.

No decurso da vida social e individual dos (as) sujeitos na modernidade colonialidade, diversas barreiras são interpostas a fim de impedir qualquer tipo de mobilidade social, cultural, política, etc. Então, o inédito-viável é a ação esperançosa de alcançar a (até então) desconhecida libertação. Nessa análise, Freire demarca que no inédito-viável todos os sonhos são possíveis de serem realizados na coletividade. Por isso, utilizamos também esse conceito, pois entendemos que a construção de paradigmas-outros (no campo do ser, saber e poder) podem ser interpretados como inéditos-viáveis, uma vez que percebem que as “situações-limites” da modernidade/colonialidade não estão findadas e podem ser transpostas.

⁴⁶ Tradução livre de: “el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/ colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro” (MIGNOLO, 2003, p.20).

Atualmente o continente continua sendo palco de lutas e questionamentos às colonialidades, como por exemplo as enormes manifestações no início da segunda década dos anos 2000. Ainda que difusos, os processos insurgentes no Chile (2011 e 2012), no México (2012), no Peru (2013) e no Brasil (2013), são reflexos da falta de representações políticas (inclusive dentro dos movimentos sociais) e da consolidação da agenda neoliberal (STRECK, MORETTI, PITANO, 2018).

Nesse contexto, afirmar a atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire é opção histórica. Mostra-se fundamental, também, evidenciar pedagogias silenciadas, em detrimento daquelas que se colocam em sintonia com projetos político-sociais hegemônicos. O movimento indígena zapatista (no México) com seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista - juntamente com outros movimentos negros, indígenas, camponeses, de mulheres organizados pelo continente – é exemplo de luta concreta por paradigmas outros que questiona o sentido do poder político na região (STRECK, MORETTI, 2013). Assim, a pedagogia tem função destacada para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É só reconhecer que as ações dirigidas para transformar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade, com a oposição a condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível outra coisa (WALSH, 2013, p.29)⁴⁷.

Por isso, ao falarmos de Paulo Freire, também estamos falando de José Martí (em Cuba), de Gabriela Mistral (no Chile), de Simon Rodríguez (na Venezuela), de Camilo Torres (na Colombia), de Chico Mendes (no Brasil), dentre outras tantas práticas pedagógicas (STRECK, 2010). O que estamos inferindo é que essa é uma terra marcada por relações de dominação e resistência. Espaço onto-epistemológico o qual onde Paulo Freire comunga e é forjado:

Se a crítica ao eurocentrismo deve partir daqueles/as que foram declarados como inferiores e incapazes (os demitidos e as demitidas da vida, os esfarrapados e as esfarrapadas do mundo, os condenados e as condenadas da terra), a educação popular e a pedagogia do oprimido desestabilizam a ordem das coisas. A crítica na ação ante a realidade que “está sendo” vai possibilitando a transição de “seres para outros” para “seres para sí”. (STRECK, MORETTI, PITANO, 2018, p.38)

⁴⁷ Tradução livre de: “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la desconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa” (WALSH, 2013, p.29).

Portanto, parece importante destacar a relevância das pedagogias latino-americanas e das pedagogias decoloniais. Entretanto, vale ressaltar que ambas não são sinônimas, uma vez que as pedagogias latino-americanas dizem respeito à todas as formas de produção intelectual pedagógica construídas na Abya Yala, mas que não necessariamente questionem os paradigmas europeus e norteamericanos. Como afirmamos anteriormente, não é possível pensarmos paradigmas-outros se negarmos a influência (excludente) e importância da modernidade na produção de saberes. Concordamos com Streck, Adams e Moretti (2010, p.20) ao não propormos a existência de uma pedagogia latino-americana em contraposição à uma pedagogia africana, europeia, asiática ou norte-americana: “Negar as contribuições de Jean Jacques Rousseau ou John Dewey para pedagogia universal seria tão absurdo quanto reclamar José Martí ou Paulo Freire como espécie de propriedade dos latino-americanos”.

Já as pedagogias decoloniais, são opções político-pedagógicas de intelectuais e correntes teóricas que pensam a Abya Yala como local de enunciação e produção de saberes pedagógicos. Ainda que reconheçam a contribuição do “Norte”, agem por um pensamento pedagógico desde paradigmas outros. Trabalhando para a superação do exotismo, da violência e da dor colonial, na valorização dos (as) “oprimidos” (as) (FREIRE, 1987) e “condenados da terra” (FANON, 2015).

Em suma, as pedagogias decoloniais apontam para o fortalecimento da autonomia de grupos colocados à margem, como povos indígenas, negros (as) e camponeses (as). Esses posicionamentos e compreensões pedagógicas se aliam com os da pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire a partir dos anos 1960. Ambas se contrapõem a uma educação bancária e buscam a construção de conhecimentos a partir da problematização e transformação da realidade concreta de educandos (as) e educadores (as).

Para Freire as pedagogias são metodologias imprescindíveis para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Assim, as pedagogias decoloniais são as práticas, estratégias e formas de fazer, construídas na afirmação da (re) existência e da (re) humanização. São as pedagogias que, segundo Walsh (2013), animam o pensar desde e com racionalidades e sistemas civilizatórios distintos. Pedagogias que valorizam possibilidades outras de ser, estar, fazer, pensar, escutar de modo outro, ancoradas em projetos horizontais e libertadores.

Então, Freire compreende que os (as) oprimidos (as) desvelam a sua situação de opressão e, comprometidos (as) na *práxis*, agem para mudar o seu mundo. Transformada essa realidade, a pedagogia deixa de ser do (a) oprimido (a) e passa a ser dos homens e mulheres em constante processo de libertação. Seguindo Walsh (2013) o pedagógico e decolonial são conceitos que se complementam na produção de outras humanidades. Entendendo que a partir disso é possível pensar e responder problemas legitimamente desses lugares e pessoas. Como aponta a autora, as pedagogias decolonias se esforçam para transgredir a negação ontológica, epistêmica, cosmogônica e espiritual da colonialidade:

Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas também pedagogias que uma vez que abalam a desordem absoluta da descolonização, trazem uma nova humanidade, como assinalou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas as realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das gentes, se não parte integral de seus combates e persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação – frente a negação de sua humanidade – de ser e fazer-se humano. É nesse sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas, que proponho a ligação do pedagógico com o decolonial (WALSH, 2013, p.31)⁴⁸.

Então, as pedagogias decoloniais buscam uma memória pedagógica dos subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as). Como afirmam Streck, Moretti e Pitano (2018), é um pensamento contextual e contextualizado que se coloca em diálogo com produções de todos os cantos do mundo, voltando-se para uma perspectiva engajada de pedagogia. Nesse sentido, entendemos que a pedagogia da *práxis* de Freire demonstra um autor de aguçada sensibilidade e capacidade empática com a desumanização. Quando atrelamos o movimento de “andarilhagem” de Freire com a produção de pedagogias que refletem o ambiente de lutas e resistências da Abya Yaala, podemos perceber que o autor caminhou disponível a ir ao encontro do outro, associando-se às suas problemáticas e possíveis superações.

4.2 A PRÁXIS QUE APONTA CAMINHOS A PERCORRER

Investigamos até aqui, o ambiente social, político e cultural em que o autor estava inserido na Abya Yala, fazendo dois movimentos: o primeiro sobre como tal historicidade

⁴⁸ Tradução livre de: “Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial” (WALSH, 2013, p.31).

contribuiu para o seu “que fazer” biobibliográfico; já o segundo, sobre como o próprio autor pode ser lido como um expoente na produção intelectual pedagógica decolonial. Assim, no capítulo anterior, apontamos elementos que demonstram que, a partir da “justa raiva” o autor denunciou os processos de opressão e desumanização de pessoas. Nessa sessão, iremos completar o par dialético da denúncia, com espaços em que o autor anunciou formas de superação das situações de opressão colonial.

Como falamos anteriormente, ao investigarmos a história das ideias pedagógicas na Abya Yala, estamos também analisando a construção da andarilhagem de Freire enquanto um autor historicizado. Atrelando-se ao materialismo histórico gramsciano, Freire leu os (as) oprimidos (as) enquanto seres históricos, capazes de se (re) fazer na própria história. Assim, damos início a análise da primeira dimensão de anúncio proposta por Freire: a conscientização.

Em “Educação como prática da Liberdade” (1967), em clara perspectiva fenomenológica, Freire discorre sobre as três dimensões da consciência: 1- a intransitiva, aborda todos (as) seres-humanos (as) que, imersos em suas realidades, não conseguem refletir sobre elas; 2- a transitiva ingênua, espaço onde o sujeito (a) percebe as contradições sociais e adota explicações irreais para aqueles fenômenos; 3- a transitiva crítica, caracterizada pelo pensamento autônomo, que leva ao engajamento político para a transformação das situações opressivas. Assim, todas dialogam sobre a capacidade radical sobre o poder de refletir e tomar decisões.

É importante frisar que na “transitividade ingênua”, homens e mulheres se encontram incapacitados (as) de compreender as regras de dominação, as quais estão submetidos (as), interpretando de forma simplificadora os problemas e estruturas das opressões. Já na “transitividade crítica” (ou consciência crítica) compreendem para além dos fatos imediatamente apreensíveis, ou seja, desenvolvem uma reflexão sobre as intersubjetividades que o compõem. Nessa perspectiva, se a realidade concreta está limitada por situações determinadas, a consciência crítica precisa compreender esses limites (PUIGGRÓS, 1998).

Então, assumimos aqui que o processo de comprometimento político (conscientização) de homens e mulheres, diante o contexto histórico, só é possível por meio da consciência crítica. Contudo, a popularidade do conceito de conscientização cresceu exponencialmente em finais dos anos 1970, principalmente entre grupos socialistas. Atento para a diversidade de interpretações possíveis, Freire alertou quanto aos riscos de apropriação da palavra-emblema

por grupos conservadores e neoliberais de educação bancária. Se relembrarmos os debates sobre denúncia no capítulo anterior, podemos perceber que a consciência dos (as) opressores (as) vive dentro da consciência dos (as) oprimidos (as). Por isso, na educação como prática da liberdade a consciência crítica possui papel destacado, por ser um instrumento de organização e apreensão da realidade pelos (as) oprimidos (as). Exigindo o posicionamento crítico de perceber a realidade como objeto de conhecimento (TORRES, 1996).

Assim, a conscientização implica em comprometimento histórico de *práxis* política. *Práxis* essa que no processo de conhecer, incide sobre a realidade em forma de possibilidade, unindo teoria e prática em unidade indissolúvel. Então, para Freire a conscientização crítica consiste na ação-reflexão-ação, a qual não se esgota em revelar a realidade, mas busca transformá-la. Freire fala sobre a consciência crítica não como algo fixo e estanque, mas sim como processos contínuos de reflexão e ação, denominadas por McLaren e Jaramillo (2008, *Apud* WALSH, 2013) como “pedagogia perpétua”.

Na “pedagogia perpétua” da perspectiva freireana a subjetividade aparece como um produto complexo da *práxis* humana sobre a materialidade. Daí a necessidade da revolução como ato de consciência crítica na colonialidade. Em “Pedagogia da Esperança” (1992), o autor aponta a rebeldia⁴⁹ como a *práxis* político-pedagógica da valorização da existência e da vida. Se por um lado, revolução é atravessada pela “justa ira” e indignação, por outro é marcada pela esperança e utopia. Em debates anteriores, apontamos como Freire se colocou em constante diálogo com Fanon, onde pudemos verificar que para ambos a revolução se apresenta como uma *práxis* político-pedagógica de (re) existência e (re) humanização da classe de homens e mulheres oprimidos (as).

Em “Educação como prática da liberdade” (1967), o autor critica o que chama de “colonialismo das mentes”. Percebendo que intelectuais brasileiros introjetam visões europeias (e atualmente estadunidenses) sobre o Brasil como país atrasado. Já em “Cartas à Guiné-Bissau” (1978), o autor passou a compreender que o poder possui amarras não somente na economia, mas também na racialização e na colonização. Por isso em “Pedagogia da Esperança” (1992) fala da revolução como *práxis* político-pedagógica de existência e luta contra a desumanização da subalternização/ racialização/ opressão da modernidade/ colonialidade. Podemos ver nessas

⁴⁹ Vale ressaltar que estamos entendendo a compreensão de rebeldia de Freire não somente como um ato denunciador das estruturas opressivas, mas também, como uma ação construtiva de outros mundos possíveis. Por isso, acreditamos ser mais adequado (e iremos adotar a seguir) demarcar o uso do termo “revolução” para quando se tratar dessa perspectiva de rebeldia enquanto ato de denúncia e anúncio.

três obras uma clara conexão e radicalização de sua oposição a subjugação intelectual promovida na modernidade/ colonialidade.

Por isso, avancemos para nossa segunda dimensão de investigação, o espaço da esperança. Na epistemologia de Freire, a esperança é necessidade ontológica na luta por fazer melhor a própria existência humana. Segundo o autor, se a esperança é parte da construção humana na busca por “Ser mais”, a desesperança é a esperança que perdeu o rumo dessa necessidade ontológica, se tornando imobilizante e fatalista. Certamente a esperança sozinha não possui poder de transformar as situações opressoras, uma vez que sem *práxis* concreta, ela se torna apenas espera vã:

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 1992, p.05).

Então, a esperança está diretamente ligada a *práxis*, para se tornar concretude histórica. Por isso, sem a esperança não é viável a luta por transformação social, tamanha sua importância individual e social. Contudo, é preciso estar atento, para que ela não se “desenderece” de sua vocação e se torne desesperança e até mesmo desespero. Um dos papéis do (a) educador (a) progressista, por meio da análise política, é compreender as possibilidades para a esperança. A luta desesperançosa, é luta suicida, tornando a esperança a busca pelo “inédito-viável”, isto é, aquilo ainda não experimentado, mas passível de ser conquistado.

No início deste capítulo apresentamos diversos movimentos insurgentes que marcaram a segunda metade do século XX na Abya Yala. É interessante perceber que mesmo exilado da realidade do seu Brasil o autor permanece em constante diálogo com o seu contexto de origem. Freire interpreta o ambiente político da ditadura Civil-Militar brasileira, enquanto um sepultamento da esperança outrora crescente. Onde as gerações mais jovens caíram em uma alienação apática:

Esta esperança ameaçada tinha, por um lado suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma. Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saíamos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente

idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas. (FREIRE, 1967, p. 58)

Pensando nesse contexto, o autor propõe que o Brasil (e a Abya Yala, por estar vivenciando momento político parecido) precisa parar de “importar receitas” para seus problemas sociais, substituindo-as por projetos e planos que reconheçam profundamente a sua realidade e a do seu povo. Atrelando ao debate anterior, interpretamos que o autor está sugerindo que a conscientização implica em esperança do inédito-viável. Ou seja, trata-se de compreender as origens das opções político-pedagógicas na modernidade/colonialidade e agir criticamente sobre elas. Impelindo a partir disso, uma esperança mobilizante e transformadora da realidade, que ao renunciar às posturas bancárias e alienantes, promove com que os (as) sujeitos possam desenvolver uma esperança crítica e responsável frente aos seus futuros. Portanto, na perspectiva freireana, entendemos que a opção decolonial de leitura do mundo é, antes de qualquer coisa, uma opção esperançosa.

Assim, a esperança dá impulso à uma consciência crítica de intervenção sobre a desumanização e opressão na colonialidade. Se referindo ao ato de esperar, um verbo de ação, de indignação e zelo. Nesse sentido, a liberdade como ação de esperança, se mostra tema frequente nas obras de Freire. Para o autor, a esperança revela o trabalho da consciência crítica para a produção da liberdade - individual e coletiva na superação das “situações-limite”. Chegamos nesse ponto na terceira dimensão de análise: a libertação.

Segundo, Mota Neto (2015), a escrita da “Pedagogia do Oprimido” (1987), marcou uma radicalização no pensamento de Freire, uma vez que nesse livro o autor demonstra que o problema da liberdade não é apenas ontológico, mas também histórico. Isto é, uma conquista dos (as) sujeitos que necessita de organização política e luta transformadora. Para Freire, a libertação é um parto doloroso, que pressupõe engajamento político de superação das contradições nas relações opressores (as)/ oprimidos (as).

Assim, o autor percebe que a questão da liberdade de “Ser mais” não diz respeito somente a dimensão ontológica, mas também histórica de subjugações. Daí a necessária mudança do uso do conceito de “liberdade” para o uso de “libertação”: o primeiro está conectado a busca individual de se autotransformar e buscar “Ser mais”; já o segundo, compreende a construção de processos históricos que relegaram pessoas a situações opressivas. E a partir disso, demanda de organização política e luta para uma transformação coletiva das estruturas da matriz de poder colonial. Mota Neto (2015) entende que Freire não abandona a

percepção de liberdade como vocação ontológica de homens e mulheres, mas que só pode ser completa quando for para todos (as).

Nesse sentido, trazemos Mignolo (2008) ao debate. Para o autor a emancipação e a libertação são dois lados da mesma moeda da modernidade/ colonialidade: a primeira está ancorada na razão ocidental das revoluções burguesas, e emerge uma percepção de “maioridade”, ou reconhecimento dentro da modernidade; já a segunda, marcou a luta dos (as) oprimidos (as) da Abya Yala, pela própria quebra com a ideia de dominação moderna. Daí que a libertação dos povos colonizados (na Ásia, África ou Abya Yala), não vem de forma definitiva apenas após as independências político-econômicas, mas só se plenifica quando os sujeitos compreendem as colonialidades e trabalham para superá-las (ROMÃO, GADOTTI, 2012). A partir desse aporte teórico, compreendemos que a escolha do termo “libertação” nas obras de Freire não é deliberada, mas aponta a uma quebra decolonial com a modernidade.

Ao trabalhar junto ao CMI em colaboração com países da África, Freire analisou o papel da cultura na libertação. Entendendo que a sua valorização permanente não significa somente a consolidação da vitória sobre os (as) colonizadores(as), mas também a concretização de um projeto de sociedade não pautado na dominação. Sem ser apologista da violência- até mesmo por sua formação cristã - Freire diferenciou a violência dos (as) opressores (as), da violência de reconquista da libertação dos (as) oprimidos (as) revolucionários (as). Uma vez que: a) uma garantiria a manutenção do *status quo* colonial de exploração e desumanização; b) já a outra, buscaria estacar a própria prática da violência.

A força da libertação de opressores (as) e oprimidos (as), cabe somente a segunda categoria, uma vez que nasce da própria debilidade e dor, suficientemente fortes para libertar ambos. Assim, quando opressores (as) pretendem amenizar a violência colonial se expressam em falsa generosidade, que acaba por perpetuar as estruturas do poder e das injustiças sociais. Então o paternalismo colonial, é sobretudo, distante do amor autêntico, pois este está fundamentado no diálogo, e não das relações de dominação:

Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que esteja estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p.80).

Todas as dimensões analisadas até aqui, convergem para o seguinte questionamento: quais mecanismos os (as) oprimidos (as) (que hospedam a consciência opressora), irão trabalhar para a construção da pedagogia da sua própria libertação? Para o Freire, a pedagogia dos oprimidos (as) é instrumento para a sua descoberta crítica e de(s)colonizadora da presença dos (as) opressores (as) das mentes dos (as) oprimidos (as). Então, Freire reconhece que fazer uma pedagogia libertadora perpassa pela promoção da libertação da própria pedagogia.

Nessa posição, o autor questiona o positivismo da racionalidade ocidental, na denúncia de uma pretensa universalidade da teoria pedagógica. Assim, assume a pedagogia do opressor como uma possibilidade e não como a única e legítima pedagogia. Um exemplo disso, está na valorização constante da *práxis* na realidade concreta. Por isso, a necessidade de fazer uma pedagogia no paradigma-outro, uma pedagogia dos (e não para) os (as) subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as).

No prefácio de “Educação como Prática da Liberdade”, Wefford (1967, p.15) compreende que o tema da educação como afirmação da liberdade só poderá se realizar em uma sociedade com condições sociais, econômicas e políticas para a existência humana em liberdade. Trata-se de uma afirmação que reconhece a opressão, ao mesmo tempo em que luta pela sua libertação: “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”.

4.4 ANUNCIAR UM MUNDO OUTRO É POSSÍVEL

Até aqui compreendemos que a biobibliografia de Freire é marcada pela indignação e pensamento revolucionário. Ao ler o mundo de maneira crítica e problematizadora, Freire colocou-se disposto a “redescobrir o Brasil” e a Abya Yala, apresentando a “Pedagogia do Oprimido” (1987) como uma importante contribuição para a decolonialidade do ser, saber e poder. Para Streck, Moretti e Pitano (2018), Paulo Freire, se colocou em tradição com educadores (as) e pensadores (as) que antecederam o debate decolonial por meio da valorização das culturas pedagógicas das margens da modernidade.

Nesse viés, se para Freire a vocação ontológica de homens e mulheres no mundo é “Ser mais”, resgatar suas subjetividades é tomar ciência da usurpação e querer superá-la. Por isso, entendemos ser correto afirmar que Freire compartilhava da crítica decolonial. Segundo Walsh (2013) epistemologia freireana pertence as pedagogias decolonias a partir das categorias de

humanização e libertação. Já para Ribeiro, o contato de Freire com o trabalho do pedagogo revolucionário Amílcar Cabral, foi fundamental para que o autor compreendesse as contradições do colonialismo e a árdua tarefa de “expurgar” a sombra do (a) colonizador (a) sobre o colonizado. A autora interpreta que a busca por “descolonizar as mentes” de Freire, antecipa (com devidas ressalvas) os atuais debates do giro decolonial. Ou seja: “Não se trata de dizer que se confundem, mas atestar que não há pensamento nascido no vácuo e o diálogo entre gerações e vertentes do pensamento pode potencializar a crítica ao se ampliar a ‘comunidade de fala’” (RIBEIRO, 2018, p.204).

Assim, após as discussões dos capítulos anteriores, estamos habilitados a estabelecer que algumas linhas de diálogo entre a epistemologia freireana e os debates decoloniais. Nesse sentido, propomos a construção de pelo menos seis caminhos:

- 1- relações entre política e educação;
- 2- educação enquanto produção mutável no tempo histórico;
- 3- a dialogicidade do ato educativo, postando-se contrário à reprodução do poder dominante colonial;
- 4- a concepção de educação bancária e dominante como resultado de estruturas de poder colonial;
- 5- a percepção do (a) educador(a)/ educando (a) como posições sociais mutáveis e em constante aprendizagem;
- 6- no estudo das particularidades do tecido político-pedagógico como um objeto de interesse próprio da pedagogia democrática.

Portanto, interpretamos nessa dissertação, que Paulo Freire contribuiu para uma epistemologia de valorização decolonial de práticas pedagógicas calcadas nas experiências históricas que questionam referenciais europeus e estadunidenses. O seu caráter antideterminista e antipositivista e a sua confiança na possibilidade de democracia (mesmo no ambiente político de ditaduras militares), dá suporte para o questionamento da educação neoliberal. E elementos apresentados anteriormente demonstram através do diálogo Freire se encontra nas bases de produção de uma pedagogia orientada para a transformação social e de recusa a homogeneização moderna.

Em Freire, o problema colonial assume sentido prático e concreto na luta anticolonial e decolonial. Como apontamos anteriormente seu diálogo com Fanon perpassa toda a sua

bibliografia, ambos apostam que para a humanização e libertação, é preciso (des)aprender a consciência imposta dos (as) opressores (as), e aprender a ser homem e mulher sujeitos de sua humanidade. Tanto a pedagogia da sociogênia de Fanon⁵⁰, quanto a pedagogia do oprimido de Freire, buscam restaurar a humanidade por meio da autodeterminação e autolibertação dos povos e sujeitos (WALSH, 2013). São pedagogias da *práxis* que encaminham não somente uma nova humanização, mas também, novas perspectivas do ser, saber e poder, fundadas na esperança de razões outras.

No primeiro capítulo dessa pesquisa destacamos como a geopolítica do conhecimento moderno ocidental delegou aqueles lugares e povos autorizados a produção intelectual dentro da racionalidade europeia (MIGNOLO, 2003). Já no segundo capítulo vimos que na pedagogia de Freire a valorização das vozes e palavras dos oprimidos, é imperativo na produção de uma pedagogia “do” e não “para” os oprimidos. Assim, estabelecemos um paralelo entre as duas formas de questionar o epistemicídio colonial (SANTOS, 2008). Ribeiro acredita que a contribuição de intelectuais em diferentes tempos e espaços são as bases fundantes do pensamento de(s)colonial. Concordamos com a autora:

O nó górdio encontrado era precisamente o desafio das epistemologias pós-coloniais (e decoloniais) em torno das quais alguns intelectuais contemporâneos produzem suas reflexões, mas, dificilmente, tais reflexões se dariam da forma como se dão se não pelo acúmulo de conhecimento gerado nas redes que enlaçaram os intelectuais diaspóricos e periféricos no mundo, dentre eles Paulo Freire, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Albert Memmi. (RIBEIRO, 2018, p.217)

Então, Freire constrói a sua pedagogia atravessada por dimensões práticas, políticas e sociais, ao propor uma educação comprometida com o povo e não com as elites. O autor historiciza a si mesmo, compreendendo que a democracia não está dada nos países da Abya Yala. Na colonização predatória com pessoas e com a natureza, se buscou eliminar formas de coexistência com a terra, bem como relegar homens e mulheres indígenas e negros (as) africanos (as) ao trabalho escravo. Em “Educação e atualidade brasileira” Freire (2003, p.61) aponta que foram tais características que fizeram com que a democracia tenha tantos entraves no Brasil: “não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro”. Como

⁵⁰ A pedagogia da sociogênia proposta por Fanon diz respeito as possibilidades de humanização, como afirma Walsh, 2013, p.45): “La sociogênia más bien se construye y posiciona “desde” las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado tanto en Piel negra como en Los condenados”.

aponta Weffort (1967) democracia e liberdade são possibilidades históricas e para sua efetivação é preciso conquistá-las com luta.

Ainda que Freire pense a situação do Brasil, podemos inferir que ele fala com todos (as) subalternizados (as)/ racializados (as)/ oprimidos (as) na Abya Yala que herdaram as normativas coloniais. Nesse mesmo texto, Freire (2003) explica que a sociedade brasileira (e latino-americana) vive um estado “semicolonial” que estabelece um “clima cultural” antidemocrático. Com certeza podemos fazer uma analogia entre o termo “semicolonial” e a compreensão de colonialidade pela rede M/ C, quando Freire (1959) entende que: a) o semicolonialismo refere-se à manutenção de uma sociedade patriarcal que desestimula a democratização; b) e também, diz respeito a uma sociedade que, inscrita na modernidade, preza pela desigualdade entre colonizadores (as)/colonizados (as), oprimidos (as)/opressores(as), humanos (as)/não-humanos (as).

Para Mota Neto (2015) Freire nunca esteve alheio ao neocolonialismo e imperialismo, uma vez que entende a europeização (e recentemente influência estadunidense) como um dos principais entraves para o estabelecimento da democracia no Brasil. Nesse sentido, a democracia que Freire questiona existe a partir da não participação popular:

Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais “remédio”. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude (FREIRE, 1967, p. 61).

Então, a educação assume sua plenitude quando desenvolve estreita relação entre o pensar, o dizer e o agir na vida. O educador (a) que assume a postura crítica, busca que sua *práxis* seja constituída pelo pensar e pelo intervir para a transformação radical do mundo. Acreditamos que essa proposta *praxiológica* da atuação educativa, coloca Paulo Freire junto de uma *práxis* “da” e “na” Abya Yala, assim podemos fazer duas aproximações: 1- a busca de “dizer a sua palavra” (e não a palavra de outros) pressupõe uma consciência histórica crítica de si no e com o mundo, ou seja, só a partir da compreensão da modernidade e dos imbricados tecidos de manutenção do poder colonial, é possível a construção de paradigmas outros do ser, saber e poder; 2- para Freire (1987) a superação de situação opressivas só pode ser completa e autêntica quando é estabelecida coletivamente, já na *práxis* latino-americana, tais superações

são expressas na ação de decolonializar todas as esferas da vida marcadas por ideologias da modernidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia que contraria a ordem conservadora e combate a colonialidade, auxilia no processo de (re)descoberta de outros mundos e formas de existir na Abya Yala. Paulo Freire, ao ler esse espaço criticamente, se historicizou e atuou para a superação radical das opressões. Por isso, a pesquisa “Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?” apresentou formas outras de (re)pensar a biobibliografia do autor, atingindo nosso objetivo principal: “investigar a epistemologia freireana enquanto espaço de rebeldia intelectual na construção do conhecimento dos (as) sujeitos colonizados (as)”.

Certamente, a ação de produção de conhecimento sobre a epistemologia de Freire junto ao debate decolonial suscita diversos questionamentos, como nossa problemática central: em que medida Paulo Freire desenvolve uma *práxis* decolonial a partir da dialética denúncia/anúncio no contexto da segunda metade do século XX? Para investigar tal questão argumentamos que a biobibliografia do autor está inserida em uma *práxis* que denuncia de sujeição das populações subalternizadas/ racializadas/ oprimidas na Abya Yala, ao passo que anuncia possibilidades de superação dessas situações-limite. Assim, para Freire (1987) mais do que a união de teoria e prática, a *práxis* é a ação-reflexão-ação do (a) oprimido (a) sobre e com o mundo, para transformação a dualidade oprimido (a)/ opressor (a).

Ao longo do texto investigamos as rupturas e continuidades da epistemologia do autor, buscando não atribuir teleologicamente conceitos e chaves de análise ao seu pensamento. Temos ciência que o termo de(s)colonialidade nunca foi utilizado pelo autor, entretanto, isso não faz dos esforços de aproximação, entre Freire e o campo teórico-prático decolonial, menos rigorosos ou importantes. Pelo contrário, a sua concepção de mundo (e pedagógica) se encontra em convergência com o pensamento decolonial latino-americano.

Iniciamos o debate investigando a urgência de produções que repensem as amarras do conhecimento eurocentrado. Uma vez que a pesquisa aqui apresentada se insere em Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, procuramos manter uma postura interdisciplinar, compreendendo que o diálogo com outras formas de produzir saber é urgente para as teorias decoloniais. Assim, não apresentamos uma definição fechada sobre o conceito de interdisciplinaridade, mas percebemos que esta é uma reação à própria disciplinarização do conhecimento de forma cartesiana dentro dos marcos da ciência moderna.

Analisamos diferentes correntes teóricas (a teoria pós-colonial e decolonial) que contribuem para pensar a colonização do século XVI ao XIX, na Abya Yala, e até o século XX, na África e Ásia. Marcada pela expropriação territorial e humana, a expansão europeia relegou sociedades inteiras à condição de subalternização. Como vimos, o fim do colonialismo físico não foi requisito para a independência política, econômica, cultural e intelectual dos países do “Sul” global.

Vimos também, que a corrente dos estudos pós-coloniais emergiu da busca por reflexão sobre as relações de poder em temáticas consideradas marginais (etnia, classe, gênero, raça, orientação sexual etc.), ao mesmo tempo em que investiga a construção de um imaginário moderno pautado na superioridade intelectual e ontológica da Europa sobre o resto do mundo. No sul da Ásia, o grupo dos Estudos Subalternos entendia a necessidade de reescrever a historiografia indiana e paquistanesa, desvelando a realidade da subalternidade e produzindo uma historiografia que rompesse com os paradigmas eurocentrados. Liderados por Ranajit Guha, o grupo entendia que historiografia imperialista indiana era elitista, e o (a) subalternizado (a) acabava sendo produzido (a) historicamente pelos discursos de dominação colonial. Por isso, ao se proporem a reescrever a historiografia do espaço colonial os (as) participantes do grupo visavam denunciar os discursos dominantes e também explorar as ranhuras do discurso imperial.

Investigamos as linhas de diálogos e distanciamentos entre os estudos pós-coloniais e o projeto decolonial, a começar pelas experiências historicamente distintas, uma vez que: os primeiros analisam as colonizações pela França, Inglaterra e Alemanha, sobre a Ásia e África nos séculos XVII ao XX; já o segundo grupo pensa a colonização portuguesa e espanhola sobre o centro-sul do continente americano. Mais do que isso, as correntes interpretam a colonização (e a colonialidade) como percursos históricos que precisam ser expurgados de suas regiões. Entretanto, o debate decolonial avança ainda mais e propõe a necessidade de construir formas de enunciação de mundo que não estejam inscritas na modernidade. Isto é: não nega a contribuição europeia de invasão física de quase 500 anos para a construção social, cultural, intelectual, política e econômica desses lugares, mas procura superá-las, através da valorização de denúncias e anúncios próprios da Abya Yala.

Na narrativa da modernidade são estabelecidos mecanismos para submeter a organização da vida à dominação europeia. O primeiro mecanismo diz respeito ao autoentendimento de superioridade europeia. O segundo, sobre a autoimposição moral de levar

o “desenvolvimento” a outras sociedades. O terceiro, diz respeito ao segundo, onde o referenciado “desenvolvimento” deve ter como exemplo a própria Europa. O quarto aspecto aponta a possibilidade de uma subjugação justificada na busca de desenvolvimento. O quinto aponta para a produção de vítimas locais inevitáveis na violência colonial, como o (a) índio (a) colonizado (a) e o (a) negro (a) escravizado (a).

Porém, como argumentamos ao longo do texto, a construção e a manutenção moderna só foram possíveis pela existência da colonialidade. Para Mignolo (2007), a colonialidade é a outra face da modernidade, daí a necessidade de entendermos ambas concomitantemente. Assim, a rede M/ C anuncia a possibilidade de uma segunda descolonização, que inclui a economia, a ciência, a educação, o fim da desigualdade social etc. Talvez uma das perspectivas mais interessantes seja que a análise decolonial não entende a Abya Yala apenas como objeto de estudo, mas como um comprometimento ético-político, geográfico e histórico. Não é preciso ser latino-americano ou viver nesse espaço para investir contra a modernidade/ colonialidade. Então, se o debate decolonial visa a ser amplo e ter concretude histórica, ele não pode se furtar de entender a educação como um espaço de disputa de narrativas e de manutenção da racionalidade colonial.

No capítulo denominado “Ser mais, expressão da colonialidade”, recortamos nossa análise para a epistemologia desenvolvida pelo educador Paulo Freire. Nele, argumentamos que a *práxis* freireana foi forjada nas suas experiências de vida. A partir da sua andarilhagem no mundo, o autor se coloca coerente entre a sua opção política e a sua prática de libertação. Assim, sugerimos ler Paulo Freire enquanto um intelectual de *práxis* decolonial, uma vez que o autor se coloca radicalmente contra a colonização (e a manutenção das opressões na colonialidade). Por isso, entendemos que o autor não produz apenas uma epistemologia, mas contribui também para um projeto de sociedade no qual a educação é ação política. Assim, a concepção decolonial do autor perpassa pela união da prática com a teoria, na produção de uma pedagogia “do” e não “para” o oprimido (a).

A partir disso, investigamos três conceitos em que Freire denuncia as situações de opressão: 1- de oprimido (a)/ opressor (a) enquanto classes sociais antagônicas e em constante luta. As relações entre ambos são marcadas por violência e dominação, na qual um não pode ser entendido sem o (a) outro (a); 2- da desumanização, nas relações de dominação, a desumanização do (a) oprimido (a) é feita juntamente com a desumanização do (a) opressor (a). Daí a necessidade de que o (a) oprimido (a) (por ser aquele que sofre a violência), aja para a

libertação de ambos. 3- da cultura do silêncio, enquanto expressão dessa opressão desumanizante, Freire entende que na “cultura do silêncio” os (as) sujeitos são impedidos (as) de significarem a sua existência no mundo. Assim, somente ao assumirem a responsabilidade de “dizer a sua palavra”, e não a palavra do (a) colonizador(a), os homens e as mulheres oprimidos (as), são capazes de se humanizar na busca ontológica de “Ser mais”.

No terceiro capítulo, intitulado “Paradigmas-outros, um inédito viável?”, analisamos o momento histórico de reestruturação do pensamento marxista na segunda metade do século XX. Certamente a influência de Louis Althusser e Antonio Gramsci foram importante na produção de lutas na Abya Yala. Nesse ambiente intelectual e político, evidenciar pedagogias silenciadas é imperativo histórico. Onde autores (as) como José Martí (em Cuba), de Gabriela Mistral (no Chile), de Simon Rodríguez (na Venezuela), de Camilo Torres (na Colômbia), de Chico Mendes (no Brasil), dentre outros (as), alicerçaram suas práticas pedagógicas.

Portanto, destacamos a importância das pedagogias latino-americanas e das pedagogias decoloniais. As primeiras dizem respeito à todas as formas de produção intelectual pedagógica produzidas na Abya Yala, mas que não necessariamente questionem os paradigmas europeus e norteamericanos. Já as segundas, são opções político-pedagógicas de intelectuais e correntes teóricas que pensam a Abya Yala como local de enunciação e produção de saberes pedagógicos, agindo por um pensamento calcado em paradigmas-outros. Trabalhando para a superação do exotismo, da violência e da dor colonial, na valorização dos (as) “oprimidos” (as) e “condenados da terra”.

Paulo Freire é um importante intelectual forjado junto a esses projetos políticos, uma vez que, percebe que somente quando os (as) oprimidos (as) compreenderem a sua situação de opressão, serão capazes de transformar a sua realidade. Nesse processo, a pedagogia deixa de ser dos (as) oprimidos (as), e passa a ser dos homens e das mulheres em busca de sua libertação.

Buscando completar o par dialético de denúncia e anúncio, investigamos nesse capítulo conceitos em que o autor anuncia formas de superação da colonialidade, como: 1- na conscientização crítica. O autor assume que o processo de comprometimento político de homens e mulheres, diante o contexto histórico, só é possível por meio da reflexão sobre (e das) intersubjetividades que compõe a realidade opressiva. 2- na esperança, a qual se refere ao verbo de ação de esperar, ou seja, uma esperança que não se funda em si mesma, mas que provoca a mobilização pela busca da transformação social. 3- na libertação, associada as outras duas

dimensões. Nessa perspectiva, o autor demonstra que a libertação é um “parto” doloroso que pressupõe engajamento político para a superação da consciência do (a) opressor (a) por parte do (a) oprimido (a).

Entretanto, assim como em qualquer investigação científica, os limites temporais e físicos, fizeram com que a pesquisadora tenha que optar por uns e não outros caminhos. Ainda que as metodologias auxiliem em uma rigorosidade de construção, as pesquisas interdisciplinares em ciências humanas são marcadas por intersubjetividades que atravessam pesquisadores (as) e pesquisas. Portanto, acreditamos que muitas questões permaneceram em aberto nessa investigação, como por exemplo:

- a) Quais outros conceitos podem exprimir a perspectiva decolonial de Freire?
- b) Existem outros elementos da biobibliografia de Freire que podem ser entendidos como posições de manutenção da modernidade?
- c) Quais os limites do tipo de análise que aproxima um intelectual como Freire (situado historicamente distante) de uma perspectiva teórica do século XXI?

Assim, entendemos a urgência de novas contribuições que pensem o pedagógico e o decolonial como uma estratégia de ação na realidade concreta. Investigações que possam compreender Paulo Freire como um autor que tem papel fundamental para a construção de uma pedagogia historicizada no Brasil. Ou ainda, pesquisas que promovam a valorização de experiências pedagógicas não inscritas na modernidade, como a educação indígena, ou a educação oral de comunidades quilombolas. Isto é, trabalhos que entendam também, que já existem pedagogias decoloniais sendo feitas em todo o território da Abya Yala e evidenciá-las é uma forma de contribuição com o debate *praxiológico* da decolonialidade.

Portanto, nesta pesquisa investigamos a influência da história política, ontológica e epistemológica da Abya Yala para a construção do pensamento de Freire, contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam inferiores ou atrasados. Mais do que isso, apontamos as contribuições de Freire para a produção de uma pedagogia decolonial que compreende as amarras (e influências) da modernidade e procura superá-las. Assim, percebemos que essa pesquisa possui relevância destacada para o estabelecimento de uma (re)interpretação da bibliografia de Freire, o colocando em diálogo com correntes e teorias que potencializam as suas perspectivas libertadoras de educação. Além disso, essa pesquisa afirma

a atualidade do pensamento freireano, promovendo novos horizontes de análise entre o debate decolonial e pedagógico.

Por fim a investigação aqui apresentada buscou valorizar a *práxis* político-pedagógica decolonial de Freire como perspectiva revolucionária de superação com a modernidade/colonialidade. Compreendendo os condicionantes histórico e sociais que envolveram a biobibliografia de Freire, nossa análise tem potencialidade ímpar em um momento de ascensão de redes intelectuais insurgentes como o grupo M/ C na Abya Yala. Mais do que se colocar dentro de um campo teórico continental, acreditamos que nossa investigação pode suscitar a produção de debates decoloniais alicerçados na historicidade do contexto de origem de Freire, a brasileira.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 444-445.
- ADREWS, George. **América Afro-Latina: 1800-2000**. Trad. Magda Lopes. São Carlos: UFSCAR, 2007.
- ANDREOLA, Balduino. Ida ao Conselho Mundial de Igrejas: uma opção radical de Paulo Freire In: ANDREOLA, Balduino, RIBEIRO, Mario. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005, p. 51-64.
- ANDREOLA, Balduino; RIBEIRO, Mario. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.
- ASSIS, Wendell. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, v. [s. n.], n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Muryatan. Subaltern Studies: Pós-colonialismo e Desconstrução. In: MATA, Sérgio, MOLLO, Helena Miranda Mollo, VARELLA, Flávia Florentino (Orgs.). In: 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história? **Anais... Ouro Preto: Edufop**, 2009.
- BAZAQUEN, Júlia (Org.). Dossiê Estudos Pós-coloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**. Recife, v. 2, n. 11, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTRO, Amanda; PAZ, Nívia. O masculino não inclui o feminino! Linguagem inclusiva em debate. In: MACHADO, Rita; CASTRO, Amanda (Orgs.). **Educação Popular em Debate**. São Paulo: PACO, 2017, p. 205-220.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Orgs.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p.169-186.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Colonialidad del poder, estudios culturales y filosofía latinoamericana**. 2014 Entrevista para la revista Cultural Studies. Disponível em: <https://www.academia.edu/3613418/Colonialidad_del_poder_estudios_culturales_y_filosofia_latinoamericana>. Acesso em: 17/05/2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2006.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton: Princeton University, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEÂNGELI, Maria Angélica. **A literatura na língua do outro: Jacques Derrida e Abdelkebir Khatibi**. 2010. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; FILHO, Jorge (Orgs.) **Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimiento de otro modo. **Tabula Rasa**. Bogotá, v. [s. n.], n. 1, p. 51-86, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29–60, 2004.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia não!** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Olho D'água: São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center / Stanford Graduate School, 2018.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 191-202.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. [s. n.], n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade em cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2005.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University / SAGE Publications, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções: Europa 1789 – 1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Paulo Freire e o desafio de reinventá-lo. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). **Reinventando Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center / Stanford Graduate School, p. 464-466, 2008.

KONRAD, Diorge; LAMEIRA, Rafael; LIMA, Mateus. O Golpe e a Consolidação da Ditadura Civil Militar no Rio Grande do Sul. **Cuadernos del CILHA.** Cuyo, v. 14, n. 18, p. 107-126, 2013.

LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas,** Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIMA, José. **Paulo Freire e a pedagogia do oprimido: afinidades pós-coloniais.** Natal: Ed. UFRN, 2011.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, Camila; PEREIRA, Thiago. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. **Roteiro.** Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2019.

LOUREIRO, Camila. “Da vontade de saber à vontade de vir a ser”: experiências formativas de uma pós-graduanda no grupo PET-Práxis. In: LEANDRINI, Josimeire; PEREIRA, Thiago. **Educação tutorial em debate: os grupos PETS da UFFS.** Tubarão: Copiart, 2019b, p. 55-65.

LOUREIRO, Camila. **Redes de Indignação e Esperança: o caso dos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul nas décadas de 1990 e 2000.** 2017. 111 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-168.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial.** Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido de Retrato do colonizado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Niterói, v. [s. n.], n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Un Paradigma Outro: colonialidad global pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: MIGNOLO, Walter. **Historias locales/ diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003, p. 19-60.

MORETTI, Cheron. **Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina**. 2014, 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MOTA NETO, João Colares. **Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015, 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1995.

OCAÑA, Alexander; LÓPEZ, María; CONEDO, Zaira; Hacia una pedagogía decolonial en/ desde el sur global. **Revista nuestrAmérica**. Concepción, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAULO FREIRE, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, n. 462, p. 11, dez. 1978. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1350>>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

PELLANDRÉ, Nilcea. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas e 40 anos depois**. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PEREIRA, Thiago I. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, 2017.

PEREIRA, Thiago I. **Atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary; BELLO, Suzelei; HAYASHI, Maria. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

POMBO, Olga. Práticas Interdisciplinares. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 208-249, 2006.

PRAKASH, Gyan. Postcolonial criticism and indian Historiography. **Social Text**. Durham, v. [s. n.], n. 31/32, p. 8-19, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana**. Buenos Aires: Colihue, 2010.

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: Política e pedagogia**. Porto: Ed. Porto, 1998, p. 93-112.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago, GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RIBEIRO, Adélia. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a crítica pós-colonial e decolonial em Ato. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Cristóvão, v. 6, n. 14, p. 201-221, 2018.

RIBEIRO, Adélia. Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana. **Rassegna iberistica**. Veneza, v. 39, n. 105, p. 117-128, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. O olhar freiriano sobre o processo escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 71-77, 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 380-382.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUL, Ana Maria. Prefácio. In: STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron; PITANO, Sandro. (Orgs.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul: Educus, 2018, p. 07-12.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SLENES, Robert. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, Laura de Mello. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. In: SOUZA, Laura de Mello; NOVAIS, Fernando (Orgs.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa (Vol. 1)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 41-81.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron; PITANO, Sandro. Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/ as que se deslocam por que devem. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. **Reinventando Freire: a práxis** do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann center / Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 37-46.

STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**. Curitiba, v. [s. n.], n. 2, p. 189-202, 2017.

STRECK, Prefácio, In. ANDREOLA, Balduino. RIBEIRO, Mario. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.

TORRES, Carlos. A voz do intelectual latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Cortez: São Paulo, 1996. p. 117-148.

WADE, Peter. **Raza y etnicidade en latinoamerica**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2000.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Tempe, v. 26, n. 8. p. 1-16, 2018.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala. In: AMAN, Robert; IRELAND, Timothy. **Education and Other Modes of Thinking in Latin America**. London and New York: Routledge, 2017.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados Educación y Sociedad**, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-62.

WEFFORD, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 1-26.