



## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EMERGÊNCIA DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS

### PENSAMENTO PEDAGÓGICO FREIRIANO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DECOLONIAIS DA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* FREIREAN PEDAGOGICAL THINKING: DECOLONIAL EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE *PEDAGOGY OF THE OPPRESSED* PENSAMIENTO PEDAGÓGICO FREIRIANO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DECOLONIALES DE LA *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*

Eduardo Santos <sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2895-2826>

Manuel Tavares <sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2463-7382>

#### RESUMO

Este ensaio teórico busca traçar os caminhos conceituais expressos na clássica obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, que propiciaram a construção de seu pensamento pedagógico, ressaltando os fundamentos de natureza antropológica e ontológica que, resultantes de práticas educativas concretas desenvolvidas pelo educador brasileiro entre segmentos populares, no Brasil e no Chile, têm como marca o caráter político da educação, ou sua politicidade, e a perspectiva da transformação sociocultural e da inclusão de outros discursos, o que implica inclusão epistemológica. É objetivo deste ensaio extrair desses fundamentos e das propostas pedagógicas que lhe correspondem a perspectiva epistemológica radicalmente insurgente e contra hegemônica – e, nesse sentido, inclusiva – que propiciam, nesse passo apontando seus prolongamentos nas teorizações posteriores da decolonialidade de Anibal Quijano e Walter Dignolo, considerando tais teorizações a expressão das vozes dos oprimidos – pobres, negros, indígenas, mulheres, analfabetos e excluídos de todo tipo – na construção do discurso científico que orienta a educação brasileira, em especial a escolar.

**Palavras-chave:** Epistemologia Insurgente e Decolonial. Fundamentos Antropológicos e Ontológicos. Inclusão. Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido.

---

<sup>1</sup> Universidade Nove de Julho – UNINOVE – [edusantos1959@gmail.com](mailto:edusantos1959@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Nove de Julho – UNINOVE – [manuel.tavares@outlook.com.br](mailto:manuel.tavares@outlook.com.br)

## ABSTRACT

This theoretical essay seeks to trace the conceptual paths expressed in the classic work of Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, which propitiated the construction of his pedagogical thinking, highlighting the anthropological and ontological foundations that, resulting from concrete educational practices developed by the Brazilian educator between segments popular in Brazil and Chile, are marked by the political character of education, or its politicity, and the perspective of sociocultural transformation and the inclusion of other discourses, which implies epistemological inclusion. It is the purpose of this essay to extract from these foundations and from the pedagogical proposals that correspond to the radically insurgent and hegemonic - and, in this sense, inclusive epistemological perspective - that propitiate, in this step pointing out its extensions in the later theorizations of the decoloniality of Anibal Quijano and Walter Mignolo, considering these theories the expression of the voices of the oppressed - poor, black, indigenous, women, illiterate and excluded of all kinds - in the construction of scientific discourse that guides Brazilian education, especially the scholar education.

**Key words:** Insurgent and Decolonial Epistemology. Anthropological and Ontological Foundations. Inclusion. Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed.

## RESÚMEN

Este ensayo teórico busca trazar los caminos conceptuales expresados en la clásica obra de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, que propiciaron la construcción de su pensamiento pedagógico, resaltando los fundamentos de naturaleza antropológica y ontológica que, resultantes de prácticas educativas concretas desarrolladas por el educador brasileño entre segmentos en el Brasil y en Chile, tienen como marca el carácter político de la educación, o su politicidad, y la perspectiva de la transformación sociocultural y de la inclusión de otros discursos, lo que implica inclusión epistemológica. Es objetivo de este ensayo extraer de esos fundamentos y de las propuestas pedagógicas que le corresponden la perspectiva epistemológica radicalmente insurgente y contra hegemónica -y, en ese sentido, inclusiva- que propician, en ese paso apuntando sus prolongaciones en las teorizaciones posteriores de la decolonialidad de Anibal Quijano y Walter Mignolo, en el sentido de que las teorías de las voces de los oprimidos-pobres, negros, indígenas, mujeres, analfabetos y excluidos de todo tipo- en la construcción del discurso científico que orienta la educación brasileña, en especial la educación escolar.

**Palabras clave:** Epistemología Insurgente y Decolonial. Fundamentos Antropológicos y Ontológicos. Inclusión. Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido.

Data de submissão 24/11/2019

Data de aprovação 11/12/2019

## Introdução

*La Pedagogía del Oprimido es una obra que hoy se enmarca en el campo de los estudios poscoloniales, erigida como un pensamiento de frontera que facilita el diálogo y el cruce con pluralidades de saberes, lenguajes, culturas, espacios y tiempos. La educación necesita de este pensamiento dialógico y fronterizo: es una “epistemología del sur.” (CASTILLO, 2018, p. 7)*

A epígrafe acima foi extraída da apresentação feita à versão para o espanhol, de 2018, da obra clássica de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, considerada pelo próprio autor a mais fidedigna tradução, para a língua espanhola, que ele pôde conhecer em vida. E é essa breve citação que dá o tom dos objetivos deste ensaio: extrair dessa obra de Freire os fundamentos teóricos e conceituais de uma pedagogia libertária, pois dirigida à emancipação e à autonomia dos sujeitos educandos - que cabe fazer *com* os oprimidos, e não *para* nem *pelos* oprimidos -, para desse pensamento pedagógico (e das práticas político-pedagógicas que anima) buscar os indicativos de uma epistemologia insurgente e radicalmente inclusiva. Adicionalmente, para fins de demonstrar a contemporaneidade da pedagogia freiriana, identificam-se seus prolongamentos nas concepções e categorias de Anibal Quijano, que cunha o conceito de ‘colonialidade’, ampliado por Mignolo para os fenômenos entrelaçados de produção do Ser, do poder e do saber, fundamento de uma epistemologia de natureza insurgente e contra hegemônica, assim como o é a de Freire.

Mesmo uma leitura desatenta e não engajada da obra de Paulo Freire, particularmente de seu texto mais conhecido e difundido em todo o mundo, *Pedagogia do oprimido*, não deixará de promover em seu leitor uma inquietação com a radical denúncia do autor quanto ao engendramento político-cultural das desigualdades que ocorrem em meio às formas econômicas, sociopolíticas e culturais e repercute nos ambientes (escolares ou não formais) e nas práticas educativas. Também não passará despercebido a esse provável leitor, ao largo da denúncia freiriana, o desimportante papel a que permanentemente se busca relegar a educação do povo – em particular, os desde sempre excluídos: pobres, indígenas, negros, mulheres, analfabetos... –, nas escolas ou fora delas, assim como a sua produção e expressões culturais. Esse movimento de exclusão, que emerge das políticas oficiais para a educação brasileira, têm como resultado a destituição do caráter eminentemente político e transformador que deveria fecundar políticas e sistemas de formação de homens e mulheres para a vida cidadã, o convívio sociocultural, o trabalho e a autonomia dos educandos. E outra não é a ‘missão’ que o educador pernambucano apontou para sua obra:

Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que parece constituir lo que venimos llamando de Pedagogía del Oprimido. Aquella que tiene de ser forjada *con* él y no *para* él, mientras hombre o pueblo, en la lucha sin cesar de recuperación de su humanidad. (FREIRE, 2018, p. 23)

Será esse, então, o caminho perseguido neste ensaio: traçar os percursos teóricos que, nessa obra clássica do patrono da educação brasileira<sup>3</sup>, fundamentam a construção de um pensamento pedagógico, para, a partir daí, extrair as linhas indicativas de edificação de epistemologias insurgentes que se postam em direção politicamente contra hegemônica na esfera educativa. Nesse caminho, ressaltaremos os fundamentos antropológicos e ontológicos que conferem politicidade e autenticidade à pedagogia freiriana, para em seguida explorar os pontos de contato com o pensamento decolonial de Anibal Quijano e Walter Mignolo, dadas suas dimensões libertária e progressista, em especial com o conceito de colonialidade do poder, do saber, do gênero, do Ser e da sexualidade.

---

1 Até o momento em que se escreve este texto, Paulo Freire mantém esse merecido título, a despeito da sanha política conservadora que busca relegá-lo à condição – como se desonrosa fosse – de representante de uma política esquerdista em educação.

## A perspectiva ontológica da pedagogia freiriana

Para Freire, a leitura do mundo, que se revela *na* e é anunciada *pela* palavra, só é verdadeira como expressão da ação e reflexão humanas – sua práxis – e, nesse âmbito, transformadora das condições de ser (humano) e estar (dizer sua palavra) no mundo: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable de acción y reflexión, por eso, que no sea práxis. De ahí decir que la palabra verdadera sea transformar el mundo.” (op. cit., p. 76) Dado o compromisso do educador brasileiro com populações e povos oprimidos e sob o amparo de experiências concretas de ensino-aprendizagem entre camponeses nordestinos e chilenos, na obra que aqui nos referencia produzida em 1968, tal compromisso é extraído da leitura popular do mundo, aquela que é feita pelos segmentos da sociedade que se encontram em situação de opressão e exclusão.

Daí que a pedagogia freiriana decorre e só pode ser entendida em sua radicalidade ontológica, como expressão daquilo que caracteriza o humano: a busca permanente de ser mais. Esse conceito expressa o permanente devir do ser em construção, devir que é histórico e se faz mediado pelos objetos e fenômenos do mundo, que são, ao mesmo tempo, socioculturais e físico-naturais, materialidades e abstrações, ação e reflexão. Em outras palavras, tal devir é constituído em situações concretas de vida, abrangendo saberes de experiência feitos e representações simbólicas de tais situações, desenvolvendo-se, portanto, na esfera da cotidianidade na qual se imbricam produção material e produção cultural. Nosso pressuposto, aqui, e que nos parece estar presente na teorização freiriana, é de que há duas categorias que fundamentam a ontologia do Ser, isto é, que dizem respeito ao Ser enquanto tal: trabalho, que implica uma relação dos homens com a natureza física, para transformá-la e produzir a sobrevivência material; cultura, que se relaciona com as representações construídas pelos homens concomitantemente ao ato de realizar sua produção material, vale dizer, na medida em que se põem ao trabalho para produzir sua existência estão a produzir cultura.

O homem, que se sabe (ou intui, pouco importa) inconcluso, incompleto e inacabado, aspira à sua conclusão, completude e acabamento como Ser, um verbo que se converte em substantivo, como se fora uma forma de reconhecer à condição ontológica seu vínculo fenomênico com a prática. E nesse processo de se fazer humano, a educação (de *ducere* – vocábulo latino que traz a ideia de conduzir) e a pedagogia (de *paidós* – criança, e *agogé* – conduzir: criança conduzida à situação de formação) jogam papel fundamental, se entendemos a primeira como a condução do ser humano em alguma direção para além do seu ponto inicial e a segunda como processo intencional de formação. Na terminologia anglo-saxônica trata-se da construção do ser humano, de sua edificação enquanto tal, expressa nos termos *building*, em inglês, e *bildung*, no alemão, ou seja, de sua formação. Em outros termos, pedagogia diz respeito a uma intencionalidade formativa do Ser (para ser humano), denotando a perspectiva ontológica sempre presente nos textos de Freire. Essa a radicalidade ontológica do pensamento freiriano.

Como organismo vivo, já o teria dito Freud, o homem atua em direção à sua preservação enquanto espécie, enquanto ser que se faz Ser exercendo sua capacidade de produzir autonomia na busca de ser mais: mais que biologicamente determinado, embora um ser culturalmente condicionado (e não, como o quer uma interpretação vulgar do marxismo, como um ser ‘determinado’ historicamente). Não é à toa que Freire escreveu *Pedagogia como prática da liberdade* (1967) antes de produzir *Pedagogia do oprimido*: cabia primeiro afirmar o processo educativo como processo de busca da liberdade/da autonomia, para depois introduzir o sujeito que realiza essa busca e que, por meio dela, se liberta, para assim poder libertar seu opressor: “Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, no siendo libre, busca la libertad.” (op.cit., p. 26)

Ser mais é não estar reduzido a uma posição – social, cultural, econômica, política e mesmo psicológica – que não advenha de sua escolha consciente, que não tenha sido construída

por si e para si, que não esteja implicada na perspectiva da autonomia do sujeito, mas que a ele se sobrepõe. E a redução do sujeito a regras heterônomas, regras que se põem por fora dele, implica tomar-lhe a palavra, falar por ele, não escutá-lo e, assim procedendo, não deixar que se estabeleça o diálogo, a comunicação interpessoal, a interculturalidade dos saberes, dinâmicas inerentes a qualquer processo pedagógico; ensinam-lhe a ciência construída pelos homens e não reconhecem saberes que eles mesmos conceberam e concebem nas trilhas históricas da experiência e que se poderiam e deveriam converter em conhecimento, conquistando dignidade epistemológica. E é nesse processo permanente de crítica e autocrítica, diante de suas experiências produtivas e simbólicas (de todo modo, sempre experiências culturais) que os sujeitos educandos propõem sua forma de ser e de estar no mundo, estabelecendo possibilidades de superação, conforme predica nosso autor: “[...] en el momento en que se impiece la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la vieja, ya que está luchando por el SER MÁS.” (op.cit., p. 26 – ênfase do autor)

Nessa posição, o sujeito responde a invisíveis e, muitas vezes, agressivas mãos institucionais/institucionalizadas que o conduzem: dos mercados (ou do Mercado), dos políticos (ou da Política), do professor (ou da Escola), dos pais (ou da Família). Qualquer um desses agentes, sempre que há compromisso com a liberdade de si e do outro, terá de reconhecer a especificidade de cada sujeito e sua irreducibilidade ontológica à condição de ser para o outro, e não de ser para si; de um ser que não pode apenas ser educado para o trabalho sob o comando de outro nem para uma política definida por quaisquer donos do poder, muito menos para um universo mercadológico pré-concebido, pré-regrado, sem que um e outro conheçam e reconheçam sua especificidade cultural e seu respectivo direito de pronunciar o mundo, de onde e só de onde deriva a palavra autêntica. É daí que Freire vai advogar que “ésa enseñanza y ése aprendizaje tienen que salir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos, de los haraposos del mundo y de los que con ellos realmente se solidarizen.” (op.cit., p. 22)

### **A radicalidade política da pedagogia freiriana: fundamentos antropológicos**

A inteligência pedagógica de Freire, cultivada em anos de práticas educativas com as populações mais simples e destituídas, está em reconhecer o educando em seus próprios contextos socioantropológicos: em seu ambiente sociocultural, em sua perspectiva de ver o mundo, em sua condição social, em sua palavra. E eles o fazem em seus próprios termos culturais e de acordo com a consciência de seus próprios interesses, que não é mais que interesse e consciência de sua autonomia.

Na acepção freiriana, em todo e qualquer processo educativo – cabe dizer, em toda e qualquer pedagogia – realiza-se uma investigação da dimensão antropológica, dado que nosso patrono da educação brasileiro reconhece a cultura como matéria-prima da educação. Não teria sido outra, portanto, a razão de Freire propor a realização de círculos de cultura, e não de círculos pedagógicos, pois é a partir da dimensão cultural que se deve iniciar o ato pedagógico, tomando-se as práticas (de trabalho, de lazer, de vida, enfim) dos oprimidos como o guia primeiro da reflexão, dado que “Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran arraigados a condiciones tempo-espaciales que los marcan y a las que ellos de igual manera marcan.” (op.cit., p. 103) Paulo Freire, aliás, teria recomendado aos pesquisadores da educação, apesar de não o ter escrito, que fizessem etnografias e/ou etnologias e escrevessem pedagogias<sup>4</sup>.

E é assim que Freire propôs sua teorização em torno da liberdade, expressa na busca de ser livre, de se posicionar no mundo como ser criador que pensa e age na direção de uma tendência incontida de criar, tensionado pela sua condição de ser culturalmente inconcluso, incompleto e inacabado. Constitui ela, a liberdade, a busca de ser mais, a razão ao mesmo tempo

---

<sup>4</sup> Trata-se de comentário oral feito a Moacyr Gadotti e J.E.Romão, que é parcialmente explorado na tese de Mafra (2007), referenciada ao final.

ontológica e antropológica do humano, assentada em duas categorias próprias da ontologia do ser: o trabalho e a cultura. Para os politólogos, a grande questão política dos homens em sociedade reside na restrição a sua condição/sua tendência de ser livre; por isso, para alguns, vale o registro negativo pelo qual a política constitui uma práxis em torno da não-liberdade, porque se ‘naturalmente’ livres fossem os homens não cogitariam desejar a liberdade, sequer a conheceriam como possibilidade. Eis aqui a dialética que resulta do movimento dos contrários, dialética que se apresenta em todas as formulações teóricas propostas por Freire sobre o ato de educar e sobre o ato de propiciar ao povo oprimido a dignidade de dizer a sua palavra e representar seu próprio mundo a partir de suas experiências concretas de vida, de suas expressões culturais. Vale dizer, uma “Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, de la que resultará el enganche necesario a la lucha por su liberación en la que esta pedagogía se hará y rehará.” (op.cit., p. 23)

No limite, o que nos ensinou o educador pernambucano foi que a intervenção, teórica e prática, do ser humano no mundo é sempre pedagógica, no sentido de que ela está sempre dirigida à busca da conclusão, completude e acabamento do Ser enquanto tal. Nessa busca, ele aprende com os outros seres, em relação intersubjetiva com os outros educandos, ambos mediados pelo mundo – ser e mundo estão, assim, em permanente construção, em permanente busca de ser mais, cumprindo essa vocação que é inextricavelmente humana.

Asi és que, subjetividad y objetividad, se encuentran en aquella unidad dialética de la que resulta el conocer solidário con el actuar y de éste con aquél. Es exactamente esa unidad dialética la que engendra un actuar y un pensar ciertos a la y sobre la realidad para transformala. (FREIRE, 2018, p. 16)

Tal busca, no entanto, fundada na perspectiva dos homens na direção do seu ser-próprio, sua humanidade, não se dá sem o concurso da luta, justamente pelo fato de que forças tremendas se levantam contra a livre expressão do ser enquanto Ser, impedindo-o de ser-mais, de ser livre, de impelir-se à contínua demanda do humano de ser e estar no mundo e de, assim, dizer a sua palavra. E é na reflexão sobre suas práticas e nas suas intervenções práticas sobre as relações opressivas, em busca de recuperar sua humanidade, que o homem se torna humano, na medida em que “Decir que los hombres son persona y, como persona, son libres, y nada concretamente hacer para que esta afirmación se objetive es una farsa.” (2018, p. 29)

Se sua mediação com o mundo físico, com a natureza é o trabalho, pelo qual o homem a transforma em seu benefício e dessa forma se humaniza, diferenciando-se dos outros animais que aos desafios do ambiente apenas cuidam de se adaptar, a relação com os outros homens é prática social e, assim sendo, é mediada pela política. E na prática política, que é, portanto, uma prática social, como na sua teorização, a noção do poder se faz presente e se torna elemento de disputa e de hierarquização social – há os que têm poder e, em tendo, o exercem sobre aqueles que não o têm, instaurando concretamente uma relação de opressão, parteira da violência. A recomendação que nos deixou o educador pernambucano é de radicar (e radicalizar) sua reflexão no âmbito das dimensões práticas da vida, nesse processo produzindo cultura e formulando práticas educativas ‘coladas’ à realidade dos oprimidos, aqueles que estão emudecidos ou têm sua palavra caçada pelo pensamento hegemônico: “El análisis de la situación concreta, existencial, de opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es inaugurado, repitamos, por los que tienen poder.” (op.cit., p. 39)

Os que não têm poder ou estão impossibilitados de exercê-lo - caso de grande grupos populacionais brasileiros de negros, pobres, indígenas, além de mulheres - se vêm cerceados em sua condição de tê-lo ou exercê-lo, inclusive sobre suas próprias vidas, estando, então, impedidos de ser. Trata-se de uma situação de opressão de uns, que não têm poder, por outros, que o têm; aqueles, oprimidos, vivem uma condição de não-poder, de não humanidade, de não reconhecimento de sua existência cultural, e instaura-se uma relação de opressão a partir daqueles que o têm, em suas distintas formas: poder econômico, político ou cultural. É em resposta a essa relação contraditória de poder e não-poder que se levanta o pensamento

pedagógico de P. Freire, para o qual o autêntico ato de educar se quer transformador de tais relações de opressão e obriga a uma “Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos [...]”, da qual, por sua vez, “[...] resultará el enganche necesario a la lucha por su liberación en la que esta pedagogía se hará y rehará.” (op.cit., p. 23)

Essa pedagogia freiriana, então, nutre-se e se vale das práticas concretas dos homens em relação, denunciando as formas opressivas de uns sobre outros que ela assume no interior mesmo de qualquer relação social e na lógica de poder que a condiciona. Daí a dimensão político-transformadora da pedagogia freiriana, de seu compromisso como uma prática pedagógica engajada, voltada à superação das relações de poder que impõem situações opressivas. E da mesma forma que Marx e Engels indicaram os operários como os agentes dessa transformação, dado que eram eles a sofrer a negação de seu poder (de sua humanidade), para Freire são os oprimidos de toda sorte – camponeses, negros, mulheres, pobres; oprimidos de consciência e da sorte; desterrados e esfarrapados do mundo... –, aqueles que de alguma forma se vêm impedidos de dizer sua palavra, os únicos que podem superar as relações de opressão. Superação que é, em uma palavra, libertação, e que não se faz sem luta: “Liberación a la que no llegarán por casualidad, pero por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella.” (2018, p. 23)

Freire chama nossa atenção para a necessidade de conscientização em relação à situação de opressão, num processo que denominava nosso autor de transitividade da consciência ingênua à consciência mediatizada, um caminho que, em Marx e outros autores como Goldman, poderia ser traçado como da consciência em si à consciência para si. É nesse movimento de luta pelo poder de ser humano, de dizer sua palavra, de pronunciar sua leitura de mundo que os oprimidos libertarão a si, e a si libertando também libertarão o opressor:

[...] esa lucha solamente tiene sentido cuando los oprimidos, al buscar recuperar su humanidad, que es una forma de crearla, no se sienten idealísticamente opresores de los opresores, ni se convierten, de hecho, opresores de los opresores, pero restauradores de la humanidad en ambos. (FREIRE, 2018, p. 21)

Essa radicalidade – como dito, ontológica e antropológica ao mesmo tempo – do pensamento pedagógico de Paulo Freire, construída na prática educativa com populações em situação de penúria material e, por isso, relegado à denegação intelectual e à exclusão social, apontam para a produção, no mesmo tom radical, de epistemologias contra hegemônicas que se insurjam contra o silenciamento dos saberes, da cultura e das práticas dos excluídos.

### **Considerações finais: prolongamentos políticos da pedagogia freiriana na decolonialidade do poder e do saber**

Pesquisas e debates acadêmicos sobre colonialismo, pós-colonialismo, descolonização e decolonialidade que, na atualidade, repercutem na produção científica de várias partes do mundo, com mais ênfase na América Latina, contribuem para repensar a problemática do conhecimento, o controle de sua produção, distribuição e uso/consumo<sup>5</sup>, como também os novos *loci* de enunciação e as tarefas e condicionamentos que impactam o pensamento e a prática pedagógicas, tanto na pedagogia escolar quanto em qualquer sorte de pedagogia não-formal. Esses debates, se decorrentes de pesquisas empíricas que buscam compreender e explicar as práticas educativas, induzem a uma reconfiguração epistemológica a partir de outros saberes, aqueles que foram excluídos dos mapas civilizacionais pelos processos de colonização, pelo colonialismo interno e pela neocolonização, e implicam a construção de uma nova

---

<sup>5</sup> Para tratar do processo de garroteamento do conhecimento pelos estamentos do poder econômico e da crítica a seus impactos na produção de ciência e tecnologia, sugerimos trabalhos acadêmicos do GT Clasco: “Universidade, Ciência e Tecnologia e Mobilização do Conhecimento” (org.: Ivanise Monfredini e Judith Naidorf), do qual se pode ter uma amostra em recente dossiê publicado em EccoS, periódico científico da área de educação, referenciado ao final.

geopolítica do conhecimento. Outros saberes que implicam outras epistemologias, a partir de um trabalho que só pode ser o de recuperar as palavras e as práticas dos oprimidos e excluídos da civilização hegemônica. Em síntese, trata-se de conferir dignidade epistemológica e estatuto de conhecimento aos saberes que se produzem no interior de grupos sociais historicamente silenciados e contemporaneamente ainda excluídos.

Numa época em que se foram constituindo novas formas de colonialismo, podemos nos referir a um colonialismo global (a que Quijano chama colonialidade global quando se refere à globalização) que, aliado ao capitalismo financeiro, se expressa, no caso da educação, nas recomendações das agências multilaterais em articulação com as demandas de formação dos ‘mercados’ de trabalho; imperialismo substancializado nas guerras e invasões de povos perpetradas pelas potências mundiais, na imposição de um modelo único de economia e em suas correspondentes políticas de discriminação política e econômica, que, por sua vez, se desdobram em discriminação racial, sexual e de gênero cada vez mais violentas.

Apesar de resistências e insurgências em relação às imposições epistemológicas e políticas do Norte, de maior amplitude do que no passado, o pensamento de Paulo Freire não está alheio a esse debate, posto que revela o espírito do seu tempo e se torna referência incontornável para a compreensão do espírito do nosso tempo (*Zeitgeist*). Em qualquer tempo histórico, o poder dominante, pelas teias que construiu no âmbito de sociedades dominadas pelo capitalismo e sustentadas pelo fundamentalismo neoliberal – trata-se de um fundamentalismo de mercado que se fundamenta e/ou se constitui como uma nova razão do mundo<sup>6</sup> –, tende a asfixiar, globalmente, os povos sob o seu domínio. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, diz Freire (1995, p. 24), “é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado (...) o que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição (...) para que facilmente faça a expropriação material dos dominados.”

É, pois, sob a perspectiva de uma decolonialidade do poder, do ser, do gênero, da sexualidade e dos saberes, e, por isso, insurgente e contra-hegemônica, que voltamos aos fundamentos do pensamento de Paulo Freire, para resgatar suas dimensões ontológicas e antropológicas e delas extrair a radicalidade político-pedagógica que pode ser investida na construção de epistemologias radicalmente insurgentes e contra hegemônicas, particularmente no uso de sua *Pedagogia do oprimido*, na oportunidade dos cinquenta anos completados por essa obra.

Um pensamento pós-colonial tem o seu núcleo de reflexão na necessidade imperiosa de dissolução das relações de poder dominantes como pressuposto fundamental para o processo de decolonialidade – ademais do poder, também do ser e do saber. A crítica pós-colonial revela questões essenciais do conhecimento e do poder, sobretudo no que diz respeito à compreensão da matriz colonial que produziu todos os processos de dominação, incluída a colonização do conhecimento. Esses também são, do nosso ponto de vista, os núcleos de reflexão e os pressupostos de uma epistemologia contra hegemônica, pós-colonial e decolonial, como consideramos ser a freiriana. E é da expressão politizada de sua pedagogia que emerge uma concepção epistemológica que frequenta, há algum tempo, a crítica aos imperativos do imperialismo cultural e político.

Um dos aspectos importantes da decolonialidade epistêmica, para além da crítica ao conhecimento que se produziu e se produz no Ocidente<sup>7</sup>, é a própria problematização da

---

<sup>6</sup> Nova razão do mundo é o título principal da obra de Dardot e Laval, traduzida em 2016 no Brasil, cuja referência se encontra no final.

<sup>7</sup> Ocidente é, aqui, a metáfora geográfica da síntese contemporânea que denuncia o prolongamento da civilização que se forjou na Europa-ocidental e se espalhou pelo mundo no passo e ao tempo da revolução científica, da emergência do modo de produção e do assentamento sociopolítico da burguesia. A civilização aqui aludida é a que, já convencionalmente, se denomina ocidental, assim considerada pela incidência e reprodução histórica de

produção do conhecimento, do estatuto do sujeito e do objeto nessa relação a que se chama conhecimento. Quem produz o conhecimento não é um sujeito individual e abstrato, mas um sujeito histórico, que o faz a partir das condições reais e materiais da existência. Não se trata, por isso, de uma inversão da dualidade tradicional, mas da dissolução dessa dualidade, imprimindo à produção do conhecimento uma dimensão dialética e reconhecendo dignidade epistemológica, quer ao sujeito histórico, oprimido e subalternizado, quer ao objeto de conhecimento, seja ele a história, o mundo, as relações econômicas e políticas de dominação, o outro.

Bastaria referir que o pensamento freiriano é um compromisso incontornável com os oprimidos, com os “condenados da terra” (FANON, 2018), para o situarmos no âmbito de um pensamento contra hegemônico, num projeto político-pedagógico de transformação social a partir de um processo de conscientização vazado na decolonialidade das relações de poder que invadem todas as áreas da existência social. Para Freire, o conhecimento é construído de forma integradora, interativa e, mais do que isso, dialética. Perante as profundas desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas e sendo os injustiçados pelo regime capitalista uma imensa maioria, justifica-se a adoção de uma pedagogia do oprimido que contribua, em primeiro lugar, para um processo de conscientização, libertação e emancipação social (anúncio). Uma pedagogia que se constrói não apenas a partir do oprimido, mas com ele e que é o instrumento fundamental de revelação (denúncia) da opressão e da desumanização.

A tomada de consciência da realidade implica, segundo Freire, um processo complexo que se inicia pela consciência ingênua, imediatista e de adesão acrítica à realidade social. No entanto, o grau mais elevado de conscientização é aquele que transcende o imediatismo e o acriticismo, transformando-se numa consciência transitivo-crítica – que há de conquistar dignidade epistemológica – que transforma o ser humano num sujeito histórico e possibilita a emancipação e a transformação sociais: “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, deve-se a que elas são elementos reais de uma situação de opressão.” (FREIRE, 2013, p. II) A educação, não sendo o resultado mecânico e determinista do modelo social, das suas contradições e crises, é, por certo, um momento da dialética entre sujeito cognoscente e mundo, enquanto objeto de conhecimento.

Na pedagogia freiriana sintetizam-se todas as dimensões do seu pensamento emancipatório e libertador, não só dos oprimidos, mas também dos opressores. A partir da dialética hegeliana do senhor-escravo, embora não se esgotando nela, Freire revela que o oprimido, ao tomar consciência da sua situação de opressão, liberta também o opressor. Ao assumir os povos oprimidos como sujeitos da história, seu pensamento afirma-se como filosofia, pedagogia e epistemologia da libertação e da transformação social que se desdobra numa práxis emancipatória e libertadora. A sua pedagogia configura-se no registro de uma pedagogia crítica que, na nossa perspectiva, concentra todas as dimensões do seu pensamento (política, epistemológica, ontológica, ética e antropológica), constitui uma abertura de caminhos para uma leitura crítica do mundo e para uma práxis de reinvenção social, de perseguição do inédito viável. A prática pedagógica, tomada nesses sentidos, é uma prática política. Consideramos, por isso, que existe no pensamento de Freire uma relação, um enlace indissolúvel entre o pedagógico e o decolonial.

Tal afirmação significa que a sua pedagogia nos ajuda a pensar pedagogicamente o decolonial e, por sua vez, a pensar o decolonial de uma forma pedagógica. Referimos em outros textos (SANTOS; TAVARES, 2016; TAVARES; GOMES, 2018, 2017, 2016; ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017) que o tema da decolonialidade não representa uma questão nem

---

um legado material e simbólico de opções políticas, econômicas e socioculturais que tiveram sua origem na Europa ocidental e se espalharam como *continuum* cultural pelo globo – daí o fenômeno da globalização. De modo mais explícito, no uso dos termos de Comparato (2014), trata-se da civilização capitalista, também demarcada por ele no quadro de um espírito de época.

um conceito abstrato, desenraizado dos contextos sociais, políticos e econômicos. Ganha sentido se o pensarmos a partir das estruturas coloniais de poder de longa duração, construídas e impostas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade global (QUIJANO, 2005), impeditivas da libertação econômica, social, cultural e epistêmica dos povos. O processo de decolonialidade não se constrói no âmbito dessas estruturas que geram a desigualdade social e a opressão dos dominados pelos dominantes. A dissolução das estruturas coloniais de poder de longa duração representa, assim, um passo estruturante do processo de decolonialidade. A hierarquização de saberes ‘inventada’ pelo pensamento europeu e transmitida a todos os povos colonizados<sup>8</sup>, numa estreita relação com a hierarquização dos sistemas econômicos, culturais e políticos, bem como a afirmação da superioridade cultural europeia – com o já mencionado *continuum* político-cultural derivado da ocidentalização do mundo –, representa uma das manifestações mais claras da colonialidade das relações de poder; exprime-se, com persistência, na colonização epistêmica, na reprodução dos saberes dominantes, de seus estereótipos, valores e padrões existenciais e, em última instância, nas formas diferentes de discriminação e de racismo epistemológico e ontológico. Basta, para constatar tais relações e processos, visitar as formas pedagógicas e curriculares dos sistemas educacionais que se espalharam pelas colônias europeias e pelos países vergados ao peso do poder das potências responsáveis pelo prolongamento dessa civilização.

Na reformulação conceitual operada por Freire está um dos legados mais importantes para pensar e conhecer o mundo a partir do pensamento subalterno constituindo, ao mesmo tempo, uma crítica aos processos de produção, difusão e uso/consumo de conhecimento no contemporâneo. Isso porque tais processos ocultam os valores que a civilização capitalista-ocidental construiu e exportou ao mundo, ora pelo *hard power* (poder militar) ora pelo *soft power* (poder cultural), este mais que bem representado pelo controle dos sistemas e das políticas de educação recomendadas por instituições representativas do ‘casamento’ de interesses entre a economia corporativa e a política de poder das potências – em uma palavra, em nossa concepção, da geopolítica do conhecimento.

Paulo Freire, ao valorizar a cultura popular e os saberes marginalizados ao longo da história, a partir do processo de invasão colonial, abre o caminho para a afirmação de uma nova epistemologia: uma epistemologia das margens, dos saberes ‘periféricos’, cuja dignidade resulta de uma construção advinda das condições reais da existência material e simbólica dos oprimidos.

## Referências

COMPARATTO, Fábio Konder. *A civilização capitalista – para compreender o mundo em que vivemos*. 2 ed. Rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 2014.

ESTERMAN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, vol. 3, nº 3, 2017, pp. 17-29. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

---

<sup>8</sup> Entre outros trabalhos relevantes nessa direção da denúncia da hierarquização de saberes, lembramos, com Edward Said (XXX), da ‘invenção’ do outro pelo Ocidente, no caso desse autor, o povo palestino.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Ministério da Educação (MEC), 2013.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAFRA, Jason Ferreira. (2007). *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. (Tese) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima, 2005.

SANTOS, EDUARDO; TAVARES, MANUEL; MACHADO, ANA MARIA NETTO; SEVERINO, ANTÓNIO JOAQUIM. Pensamento decolonial e interculturalidade na América Latina – desafios para a educação. *ECCOS, Rev. Cient.* N. 45, jan-abr. São Paulo: Uninove, 2018, p. 11-18. <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8574>

SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. Desafios históricos da inclusão: Características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (62), 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2260>

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, nº 29, mai./ago, 2018, pp. 47-68. DOI: <http://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 39, no. 144, jul.-set., 2018, p. 634-651. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177569>