



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.35559>

APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FRIERE E ANÍBAL QUIJANO: POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E DE(S)COLONIAL

THE RELATIONSHIP BETWEEN PAULO FREIRE AND ANÍBAL QUIJANO: FOR A CRITIC AND DE(S)COLONIAL EDUCATION

Ana Otero de Oliveira Mendonça (PPGCL-UNISUL)

RESUMO: O presente artigo apresenta como objetivo promover a reflexão e a aproximação entre decolonialidade e educação. Para esta abordagem, mobilizo os textos: “Pedagogia do oprimido” ([1968]1983), do brasileiro Paulo Freire; e a obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005), do peruano Aníbal Quijano; “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade” (2005), do argentino Walter D. Mignolo, e “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos” (2013), de Catherine Walsh. O procedimento metodológico consiste em colocar em diálogo os pontos chave das pesquisas, buscando similaridades entre elas. Desenvolvo a hipótese de que seja possível encontrar aproximações conceituais e políticas entre as propostas de Paulo Freire (1983) e de Aníbal Quijano (2005) e ambas se aproximam do conceito de de(s)colonialidade. Com este artigo pretendo encontrar os pontos de aproximação entre os textos, e estabelecer o significado crítico político contemporâneo presente nas obras. Percebo que a cultura do silêncio tende a estagnar a história, e que os povos que têm resistido ao sistema colonial, demonstrando a existência de outras formas de ser, saber, existir, conhecer, viver! O universalismo só tem servido à má distribuição das condições de vida e a relativização da humanidade dos não-hegemônicos. Por fim demonstro como principais pontos de similaridade a valorização de uma ação humana consciente e crítica, bem como a superação das dicotomias fixistas, necessárias a uma pedagogia de(s)colonial que atue para as possibilidades de abertura

Palavras-chave: Colonialidade; De(s)colonialidade; Educação.

ABSTRACT: This article pretend promote the reflection and approximation between decoloniality and education. For this approach, we mobilize the texts: "Pedagogy of the oppressed" ([1968]1983), by the Brazilian Paulo Freire; and the work "Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America" (2005), by the Peruvian Aníbal Quijano; "Coloniality from end-to-end: the Western Hemisphere in the conceptual horizon of modernity" (2005), by the Argentine Walter D. Mignolo, and "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos" (2013), by Catherine Walsh. The methodological procedure consists in putting into dialogue the key points of the research, looking for similarities between them. The hypothesis of this article is: It is possible to find conceptual and political approximations between Paulo Freire's (1983) and Aníbal Quijano's (2005) proposals, and both are close to the concept of de(s)coloniality. With this paper I aim to find the points of approach between the texts, and establish the contemporary critical political meaning present in the works. I realize that the culture of silence tends to stagnate history, and that the people who have resisted the colonial system, demonstrating the existence of other ways of being, knowing, existing, knowing, living! Universalism has only served to the bad distribution of life conditions and the relativization of the humanity of the non-hegemonic. Finally, I demonstrate as main points of similarity the valorization of a conscious and critical human action, as well as the overcoming of fixist dichotomies, necessary for a de(s)colonial pedagogy that acts towards the possibilities of opening

Keywords: Coloniality; De(s)coloniality; Education.

Introdução

As pesquisas em linguagem e cultura, conduzem a uma constante contextualização de nossa própria realidade sócio histórico, fazendo-nos assumir nossos próprios privilégios, ser branca com acesso às condições de vida e ao estudo acadêmico, em um país como o Brasil, já elabora um marcador de diferença e privilégio na produção textual. Para além disso, precisamos reconhecer que mesmo as opressões de gênero, epistêmicas, de americalatinidade, entre outras nas quais me encontro, não me isenta da colonialidade do pensamento acadêmico. As leituras engendradas na pesquisa de mestrado conduzem à pensadores, que elaboraram ou elaboram suas reflexões a partir da América Latina em sua vivência colonial. A colonialidade se estende até os dias atuais, e as estruturas de privilégios ainda se perpetuam, como podemos deixar de ser colonizados e colonizadores?

Seguindo as indagações sobre a colonialidade, investigo as noções propostas a partir da obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005), elaborada pelo peruano Aníbal Quijano (1928-2018). Esta obra se encontra debatida no conjunto de trabalhos presentes em “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais” (2005), que surgem a partir do pensar sobre o contexto e os efeitos da colonialidade. As investigações foram organizadas pelo venezuelano Edgardo Lander (1942-), percebendo estes efeitos no que tange à realidade histórica da América Latina.

A reprodução sistemática do racismo colonial acontece, de acordo com Quijano (2005), a partir da dominação cultural e intersubjetiva

dos sujeitos, que adotam para si o pensamento do colonizador. Percebendo esta mesma relação entre reprodução e dominação baseada na cor da pele, a filósofa brasileira Aparecida Sueli Carneiro (1950-) denuncia a opressão colonial, em sua tese de doutorado em educação que se intitula “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (2005) e, no terceiro capítulo, desenvolve a noção de epistemicídio retomando o conceito de Boaventura de Souza Santos (1940-). Percebemos que pensar a colonialidade, requer pensar os meios que permitem a sua reprodução, dessa forma, assim como Carneiro (2005) revela a formação intelectual humana de exclusão do pensamento que não venha dos grupos hegemônicos (homens, brancos, abastados), as escolas e universidades são as instituições incumbidas de reproduzir a ‘missão civilizatória’ do plano moderno/colonial, que conduzem às injustiças de valor simbólico e material, decorrentes das hierarquias racistas e coloniais.

Nesse contexto, surge a necessidade de uma pedagogia que não reproduza o pensamento colonial em sua lógica educacional, que não mais se conforme com as “verdades absolutas” sobre o mundo. O pensador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) questiona criticamente o modo de fazer pedagógico hegemônico, que ao se pretender universal, não contextualiza o educando. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” ([1968] 1983), defende a ação da educação-crítica na construção da consciência a partir do contexto histórico-sócio-cultural dos sujeitos; a consciência é observada pelo educador como fundamental ao processo do aprender através da liberdade do pensamento.

Desenvolvo então, a hipótese de que seja possível encontrar aproximações entre as propostas de Paulo Freire (1983) e de Aníbal Quijano (2005), supondo a existência de um encontro conceitual e político entre as obras, e considero que na linguagem escrita de ambos, podemos observar a perspectiva decolonial¹ do pensamento. Sendo assim, procuro ressaltar o significado crítico presente nas obras e bem como sua relação com a contemporaneidade².

Trajetória Metodológica

Por se tratar de uma pesquisa teórica, a metodologia se refere ao manejo de textos, conceitos e enunciados críticos. Para esta abordagem, os textos serão separados em em dois conjuntos: primários e secundários. Sendo entendido como primário “Pedagogia do oprimido” (1983), do brasileiro Paulo Freire, tomado mais precisamente em seu segundo capítulo, quando trata do desenvolvimento da educação bancária e a concepção problematizadora da educação libertária; e a obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005), do peruano Aníbal Quijano; e, por secundário, “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade” (2005)³, do argentino Walter D. Mignolo, e “Lo pedagógico y lo decolonial:

Entretejiendo caminos” (2013)⁴ de Catherine Walsh.

O método desenvolvido para a aproximação entre as linguagens de Freire e Quijano consiste em uma perspectiva qualitativa e crítica dos textos selecionados. Para estabelecer este diálogo, apresentamos referencial conceitual que sustenta o uso dos termos colonialidade e de(s)colonialidade; o primeiro desenvolvido a partir da obra do educador Walter D. Mignolo; e, o segundo a partir da obra da linguista e educadora Catherine Walsh. O procedimento metodológico, na abordagem teórica, se deu a partir de resenhas críticas de cada uma das obras primárias, que foram posteriormente colocadas em diálogo em seus pontos chave, buscando similaridades entre elas. Na etapa seguinte da pesquisa, utilizo o comparatismo para estabelecer a relação entre o pensamento dos dois autores com as leituras secundárias, como meio de produzir uma análise crítica contextual, que nos auxilia no pensamento sobre o presente em sua emergência decolonial. Como estratégia de construção textual, aqui nesta apresentação do estudo, começo pelas leituras conceituais, uma vez que são estas que dão as chaves para análise da linguagem decolonial que pretendo assinalar nos textos de Quijano e de Freire. Para sustentar a hipótese, demonstro o percurso teórico-crítico que permite sustentá-

¹ Neste trabalho especificamente por se inserir no debate pedagógico, opto por pensar a de-colonialidade a partir da elaboração proposta por Catherine Walsh (2013); noção que será abordada adiante.

²Partindo do entendimento de contemporâneo, proposto por Agamben (2009), como um fora da linearidade do tempo cronológico, a aproximação entre Quijano e Freire aposta na possibilidade de diálogo político entre a crítica de ambos à

subalternização do pensamento latino-americano. Quijano e Freire seriam, por essa perspectiva, contemporâneos no pensar.

³ Presente na mesma coleção de textos no qual encontramos o texto de Aníbal Quijano já indicado neste artigo.

⁴ Presente na obra **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. O texto analisado é a introdução da primeira parte da série pensamento decolonial, Tomo I.

la, afirmando a aproximação decolonial entre os autores e, por isso, a contemporaneidade, não temporal, mas sim de posicionamento crítico a colonialidade, do pensamento em ambos.

Resultados e discussões

Colonialidade e De(s)colonialidade

No intuito de contextualizar o entendimento de **colonialidade**, apresento a obra “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade” do educador Walter D. Mignolo. A partir da reflexão sobre o imaginário do mundo moderno/colonial, e a construção de pensamento do hemisfério ocidental, Mignolo (2005) sintetiza o processo da colonialidade, e reafirma, assim como Quijano (1992) e Wallerstein (1992), a existência de uma mudança radical deste imaginário, que se origina a partir da ideia de “Hemisfério Ocidental”. As percepções sobre as estruturas de poder tornam-se eminentes a partir dos pensadores da diferença, principalmente na América Latina, sendo que se estende às relações Sul-Norte nas américas e para a diversidade afro-americana. Mignolo (2005) emprega o conceito de imaginário segundo o desenvolvimento do intelectual e escritor martinicano Édouard Glissant⁵ (1928-2011), para quem o imaginário é a “[...] construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si

mesma” (GLISSANT apud MIGNOLO, 2005, p. 33). Posto isto, o imaginário em Glissant (1997) supera o sentido técnico de imaginação, e o termo passa é compreendido em um sentido geopolítico, fundamental para compreender a formação do imaginário do sistema-mundo colonial.

Na breve revisão histórica que Mignolo (2005) realiza, destacam-se como fundamentais na construção colonial de recusa da diferença, três fatores primordiais: 1) A derrota dos mouros; 2) A expulsão dos judeus; 3) A expansão atlântica. Na expansão atlântica, “todos eles passaram a configurar, no imaginário ocidental cristão, a diferença (exterioridade) no interior do imaginário” (2005, p. 33). O diferente, neste caso, é o externo, o não tão humano quanto o interno, aquele que pode ter a sua humanidade relativizada. Portanto, o interesse principal do autor em suas investigações se mostra para além de expor essa política discriminatória, trata-se de “examinar as respostas das Américas ao discurso e à política integradora e ao mesmo tempo diferenciadora” (MIGNOLO, 2005, p. 33). Esse discurso se mantém a partir da exclusão da diferença e do empenho na homogeneização.

A modernidade/colonialidade é desenvolvida pelo autor como termos de relação indissociável. O entendimento de mundo/moderno colonial no qual se embasa o autor é proposto em Wallerstein (1974)⁶, e, sob esta perspectiva, a emergência do circuito comercial do Atlântico é considerada indispensável na história do capitalismo e conseqüentemente,

⁵ Conceito desenvolvido principalmente na obra: **Poetics of Relation** de Édouard Glissant (1997).

⁶ Conceito desenvolvido na obra: **The Modern World-System: Capitalist Agriculture and**

the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century de Immanuel Wallerstein, (1974)

da modernidade/colonialidade, sendo inegável o seu impacto na formação do mundo moderno/colonial. Mignolo (2005) considera que somos testemunhas vivenciais de transformações planetárias oriundas da aplicação da colonialidade atlântica. Consequentemente, a colonialidade e a modernidade são observadas como duas facetas de um mesmo fenômeno, fundamental à expansão capitalista. O autor confirma que não pode existir modernidade sem colonialidade, de modo que a colonialidade é constitutiva da modernidade. O sistema-mundo, ao observar a realidade exclusivamente a partir de seu próprio imaginário, desconsidera a colonialidade do poder como estratégia de dominação na modernidade (ideia desenvolvida por Aníbal Quijano (1997), bem como a existência da diferença colonial (ideia desenvolvida por Walter D. Mignolo (1999). Desse modo, naturaliza as hierarquias culturais, a ideia de evolução e pretende homogeneizar (civilizar) ao máximo possível as demais sociedades. Neste contexto, o sistema-mundo apresenta as tipificações raciais humanas, como base para a construção das estruturas naturalmente hierárquicas desenvolvidas a partir da escravidão, bem como as novas relações de exploração do trabalho iniciadas com o comércio marítimo do atlântico. Nesta visão, o autor esclarece que:

já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder. A pós-modernidade, auto concebida na linha unilateral da história do

mundo moderno, continua ocultando a colonialidade, e mantém a urgência universal e monotópica - da esquerda e da direita - da Europa (ou do Atlântico Norte) para fora. A diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido). É um lugar passivo nos discursos pós-modernos. (MIGNOLO, 2005, p 34).

A opressão colonial não pode ser vista como movimento estanque que ocorreu em determinado período histórico, a colonialidade se estende como expressão do poder até os dias atuais. Mignolo (2005) destaca que seu trabalho não se trata da discussão do colonialismo, mas sim sobre colonialidade, por colonialismo entende a abordagem do período histórico, e por colonialidade a estrutura de relação de poder. O pensador denuncia a reprodução do sistema colonial que suprime as memórias dos colonizados, visto que nos dias em que escrevia Mignolo e igualmente no tempo em que escrevo, ainda se comemora e se celebra o “descobrimto das américas”, mesmo frente aos movimentos de intelectuais e indígenas que protestam contra estas comemorações de uma história única, que consideram que o que ocorreu foi uma “invasão” deste continente, colonialmente chamado de América. Para o autor, a diferença colonial é a base para essas tensões decorrentes da colonialidade e o entendimento de etno-racialidade se transformou na engrenagem desta diferença, que se consolida a partir da exploração e do silenciamento, principalmente das pessoas escravizadas vindas do continente africano. Cabe lembrar que foi a partir do “circuito comercial do atlântico que a escravidão se tornou

sinônimo de negritude” (MIGNOLO, 2005, p.37)

Ao pensar criticamente a colonialidade, Mignolo (2005) percebe o fenômeno da dupla consciência colonial, verificando que a subalternidade colonial é introjetada pelo próprio colonizado, de modo que este se vê a partir do olhar do colonizador. Sendo ao mesmo tempo colonizado e colonizador, essa dupla consciência habita de forma inconciliável o sujeito colonizado. Nesse contexto, o autor cita Du Bois⁷ e considera o princípio da dupla consciência característica do imaginário das margens coloniais do mundo moderno-colonial, nas Américas, no Sudeste da Ásia, no Norte da África e ao Sul do Saara. O autor percebe, como consequência da colonialidade do poder, as manifestações de “subjetividades forjadas na diferença colonial” (p.38).

Neste contexto colonial, as Américas enfrentam diversos conflitos e tensões de posicionamento, dentre eles o autor destaca a singularidade americana, visto que “A América é a diferença, mas ao mesmo tempo é a mesmidade. É outro hemisfério, mas é ocidental” (MIGNOLO, 2005, p. 38). O autor inicia neste ponto a própria discussão do entendimento de hemisfério ocidental⁸, declarando inicialmente que como era de se esperar o entendimento do termo difere, e não é trivial esta diferença. Mas o ponto

principal de sua análise é compreender “Para quem é importante e necessário definir um lugar de pertencimento e de diferença?” (MIGNOLO, 2005, p. 38). Ao propor esta diferença da experiência colonial, Mignolo (2005) demonstra a diferença colonial entre criollos de ascendência hispânica (Bolívar)⁹ e anglo-saxônica (Jefferson)¹⁰. Sendo que o avanço da Inglaterra enquanto império de pleno desenvolvimento de longa trajetória colonizadora, os deixavam a “frente” aos outros colonizadores. Mas apesar da diferença da experiência colonial, ambos autores (Jefferson e Bolívar) apresentam um entendimento fundamental em comum: “a ideia do hemisfério ocidental estava ligada ao surgimento da consciência crioula, anglo-saxã ou hispânica” (p.40). No entanto, a consciência crioula negra frente aos processos da colonização, se diferencia vivencialmente, visto que “A consciência crioula negra, contrária à consciência crioula branca (anglo-saxã ou ibérica), não era a consciência herdeira dos colonizadores e emigrados, e sim a herdeira da escravidão” (p.40). Essa distinção racial entre colonizados serve muito bem aos colonizadores como artifício de manutenção da dominação.

Posteriormente Mignolo (2005) apresenta os processos revolucionários de libertação que se relacionam diretamente com

⁷ It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of the others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his two-ness -an American, a Negro-; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body [...] The history of the American Negro is the history of his strife, -this longing to attain self-conscious manhood, to merge his

double self into a better and truer self (1970: 8-9 apud MIGNOLO, 2005, p. 38).

⁸ Expressão se iniciou no inglês das Américas (MIGNOLO, 2005).

⁹ Bolívar, Simão. **Carta da Jamaica em Leopoldo Zea (comp.) Fuentes de la Cultura Latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica. Vol. I. 1993 [1815]

¹⁰ Jefferson, Thomas. **The Writing of Thomas Jefferson**. Washington DC: Library of Congress. Vol. 13. 1903-1904 [1813]

consciência do movimento negro, o autor destaca a revolução Haitiana, e destaca que este movimento é referente ao colonialismo francês e de herança africana, ou seja, não teve a força da imigração inglesa que teve nos Estados Unidos, nem as consequências do forte colonialismo hispânico. Deste modo é uma revolução que “Direta ou indiretamente, foi a diáspora africana e não o hemisfério ocidental o que alimentou o imaginário dos revolucionários haitianos” (p.41). A partir da análise desta expressão revolucionária, o autor percebe que a negação da Europa neste contexto não foi nem hispânica nem anglo-saxã e em ambos os casos,

“todo o impulso da consciência criolla branca, tratava-se de serem americanos sem deixarem de ser europeus; de serem americanos, mas diferentes dos ameríndios e da população afro-americana” (MIGNOLO, 2005, p.41).

Os nativos brancos, ao não assumirem sua dupla consciência, tendem a integrar-se ao conceito de hemisfério ocidental, e integrar a América ao ocidente, no entanto, esse movimento é inviável aos criollos negros.

Posto isto, a geocultura do sistema-mundo moderno se embasa na manutenção da imagem ideológica (e hegemônica) que, de acordo com Mignolo (2005), foi sustentada e expandida justamente pela classe dominante, depois da Revolução Francesa. A imagem hegemônica é a maneira com a qual um grupo impõe uma imagem e concebe a estruturação social. Neste imaginário as relações de poder são precisamente as que participam ativamente na diferenciação colonial. Para Mignolo (2005), esses fatos justificam a

necessidade dos conceitos de colonialidade de poder e diferença colonial para realizar a mudança da geocultura histórico-geográfica construída pelo colonialismo.

Mignolo (2005) demonstra as diversas relações coloniais nos diversos territórios mundiais, e revela a ambiguidade de países que exercem a dominação sob certos territórios, e são dominados por outros, (como percebemos na ascensão econômica da Inglaterra, da França e da Alemanha, sobre Portugal e Espanha). Posteriormente, destaca o final da guerra fria e a consolidação da concepção de “primeiro mundo”, que acentuam a reprodução da diferença colonial e da exploração do trabalho. A colonialidade vai se modificando nas diferentes rearticulações da colonialidade do poder e cria um novo colonialismo global, como podemos observar nos Estados Unidos; desse modo a diferença colonial se mantém, redefinem-se nas formas globais de colonialismo “movidas pelas finanças e pelos mercados, mais que pela cristianização” (MIGNOLO, 2005, p. 47).

Nessa conjuntura, o autor percebe que o imaginário do mundo moderno/colonial justificou a história do capitalismo e a partir de suas investigações, considera que o capitalismo promove a exploração do trabalho a nível transnacional. Por outro lado, considera o forte movimento migratório promovido pelo capitalismo nas Américas, e destaca que para além de brancos e mestiços, conta com a numerosa população indígenas que têm, muitas vezes, “mais em comum com os indígenas dos Estados Unidos do que com os brancos e mestiços da América Latina” (MIGNOLO, 2005, p.47).

Finalizando sua análise sobre as consequências do imaginário

colonial/moderno bem como da transformação da América do Norte em “hemisfério ocidental” e “Atlântico Norte”, Mignolo verifica que esta transformação assegura a sobrevivência do conceito de civilização ocidental, mas marginaliza definitivamente a América Latina desta mesma civilização. No entanto, ele considera que esse movimento cria condições para a coalizão e rearticulação das forças ameríndias e afro-americanas alimentadas pelas migrações crescentes e pelo tecnoglobalismo. Afirma, ainda, que a partir do movimento zapatista¹¹ ocorre a valorização da “força do imaginário indígena e disseminação planetária de seus discursos” (MIGNOLO, 2005, p.48). E este movimento permite pensar em outros futuros possíveis além do fundamentalismo civilizatório que reproduz exclusão da diversidade e edifica um “colonialismo interior”¹².

Para adensar o debate sobre a colonialidade e seus efeitos sobre as formações imaginárias, propomos trazer a noção **decolonial**, mas para ser coerente com toda a proposta de pensamento apresentada neste artigo, precisamos estar cientes que o termo **decolonialidade** ou mesmo **pedagogia decolonial** não apresenta um único significado e uma única história. Para uma contextualização geral do termo iremos considerar a proposta da professora e linguista Catherine Walsh, autora, professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito), é também

organizadora obra intitulada “**Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**” (2013). Para nossa reflexão, aqui, nos debruçaremos sobre o texto introdutório, intitulado “**Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**”.

Na abertura de seu pensamento Walsh (2013) apresenta o jamaicano sociólogo Stuart Hall¹³ (1932-2014), partindo de seu pensamento crítico, ao argumentar que os movimentos políticos produzem os movimentos teóricos. A partir desta proposta, Walsh (2013) chega ao ponto fundamental de necessidade de uma prática teórica, capaz de mobilizar a intelectualidade para encontrar soluções e compreender que colonialidade tem transformado a sociedade na qual vivemos em uma expressão social profundamente anti-humana.

Walsh (2013) apresenta o histórico de transição e revolução, das rupturas da modernidade/colonialidade, como por exemplo a crise da colonialidade do poder que elucida Quijano (2007). Considera como exemplo destas rupturas o movimento zapatista (nota 11) e outros movimentos de comunidades e intelectuais, indígenas e afrodescendentes, percebendo nos oprimidos a potência de coalizão revolucionária. De acordo com a autora, especialmente a partir do pensamento da região andina, percebe que estes movimentos de libertação crítica se caracterizam pela ambiguidade de momentos simultâneos, de avanço e retrocesso;

¹¹ Um dos movimentos que encadeou a Revolução Mexicana, o movimento defende uma gestão autônoma e democrática do território, bem como participação direta da população e a partilha da terra.

¹² Quando o colonialismo do poder é operado a partir dos próprios colonizados.

¹³ Obra citada pela autora HALL, Stuart, **Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies**. *Rethinking Marxism* 5, 10-18., 1992

considerando, assim, que o movimento de de(s)colonização requer simultaneamente movimentos de aprendizagem e desaprendizagem.

No contexto pedagógico decolonial, é interessante perceber o destaque que a autora emprega a pedagogia de Paulo Freire, estabelecendo sua relação¹⁴ com o pensamento do psiquiatra Frantz Fanon, considerado de extrema relevância para a construção da concepção decolonial. Walsh (2013) considera as obras de Paulo Freire como vanguarda à literatura decolonial contemporânea da América Latina, e, precisamente a partir desta ideia, ela desenvolve a relação entre a proposta decolonial e a expressão pedagógica. Para autora, consideram-se como pedagogias decoloniais aquelas que surgem em contexto de luta, marginalização e resistência, sendo estas as práticas que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras possibilidades de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013).

A de(s)colonização do pensar, na proposta de Walsh (2013), não considera possível um estado de ausência colonial, como sugere o sufixo “des”, caso o (s) não seja colocado em destaque como problematização do termo. A partir da grafia com destaque, é possível reconhecer o processo colonial, ou seja, a consciência crítica. Escrever de(s)colonização, a suspensão do (s), para além de uma característica da grafia, pretende um posicionamento ideológico. A pedagogia se expressa

como um conjunto de práticas e esquemas metodológicos que podem tanto fortalecer os sistemas opressores na manutenção de suas ideias, quanto promover a criatividade, a criticidade e a renovação das estruturas. Sendo assim, a pedagogia de(s)colonial é aquela que busca a partir de suas práticas o posicionamento crítico frente a colonialidade.

Na perspectiva de Walsh (2013), Freire e Fanon contribuem para a construção do que chama de educação intercultural crítica e de(s)colonial. Ela reconhece em Freire a crítica pedagógica e em Fanon a crítica colonial, sendo ambos direcionados pela busca decolonial de libertação e humanização. A libertação promovida pelas pedagogias decoloniais não tratam simplesmente de libertar as identidades culturais, como se a colonialidade pudesse ser superada apenas no campo cultural, mas é preciso negar as condições ontológicas existenciais que reproduzem o colonialismo e, mais, transformá-las na intenção da superação dos limites indenitários.

A pedagogia que se pretende de(s)colonial, para autora, é aquela que valoriza as diversidades dos saberes. Nela os saberes populares e étnicos são vistos como grande riqueza; e o fortalecimento desses saberes nos levam a sermos capazes de descontinuar a violência epistêmica colonial, que nega estes saberes por meio da invasão cultural-colonial-imperial. Sendo assim, Walsh (2013) percebe como ponto

¹⁴ Nota número 10 da autora que retrata esta relação: El hecho de que el brasileño Freire, desde su primera obra ya clásica *La pedagogía del oprimido*, cita al martinico Fanon, es revelador. Sin embargo, no es hasta sus escritos tardíos que Freire empieza considerar con seriedad la postura racial-

política-epistémica-ontológica de Fanon y su apuesta, de hecho, pedagógica, a construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Por un lado, es el diálogo que Freire establece con Fanon que me interesa aquí; por el otro, es la propia contribución a la vez pedagógica y decolonial de Fanon (WALSH, 2013, p.32)

fundamental na obra de Paulo Freire (2004) a postura de ler o mundo de maneira crítica e exercer uma postura político-pedagógica e pedagógica-político, assumindo o ato de educar como um ato político e não somente pedagógico.

Posto isto, a educação não é apenas a pedagogia formal, mas sim o reconhecimento de toda a complexidade epistêmica e diversa dos grupos populares. Negar o saber popular significa oprimir e desumanizar quem o produz, sendo esta uma postura antiética, que, de acordo com Walsh (2013), é o oposto da pedagogia em Freire (2004), que é necessariamente um ato ético.

O termo descolonização volta em Fanon¹⁵ (2001), que por sua vez, trata de uma ação que modifica fundamentalmente o ser, não pode passar despercebida (nesse ponto vemos semelhança com a radicalidade da pedagogia de Freire). Igualmente a descolonização conduz e necessita de um novo homem, uma nova linguagem, nesta trajetória “a coisa” colonizada se transforma em Ser Humano em constante desenvolvimento de libertação. Sendo assim, a descolonização é um processo de desaprendizagem do que foi imposto pelo sistema colonial, para que seja possível reaprender a ser humano.

Catherine Walsh (2013), ao relacionar os pensadores, esquematiza a ideia de que precisamos estudar o processo de humanização, desumanização e re-humanização, e assim como Fanon (2001), não estudar “sobre” os condenados da terra, mas sim “com” os povos subalternizados. A partir da compreensão de que o sujeito colonizado, ele próprio interioriza e

reproduz a colonialidade, a de(s)colonização deve promover a consciência sobre a reprodução destes processos, para assim descontinuí-los.

O ponto fundamental desta perspectiva está na necessidade de conhecer a realidade para ser possível modificá-la. As investigações de Walsh (2013) procuram reconhecer as formas nas quais os sujeitos colonizados interiorizam seu processo de colonização criando as condições de não-existência. Para autora é necessário perceber a relação da pedagogia com a manutenção e introjeção da colonização, no entanto, considera que a pedagogia, a partir do encontro com a de-colonialidade, se transforma em uma possibilidade de ampliar os horizontes até então estabelecidos, superar as dicotomias cristalizadas, produzir o novo, e engendrar o processo da libertação (WALSH, 2013).

As aproximações conceituais entre Paulo Freire e Aníbal Quijano

Aníbal Quijano (2005) contextualiza o choque de identidades fenotípicas que ocorreu no processo da colonização das américas, promovendo o mito fundamental da modernidade: a ideia de raça, e com isso a estruturação do racismo. Na lógica racista, o trabalho assalariado se estabelece quase exclusivamente vinculado à branquitude social. Sendo assim, a liberdade humana das “raças inferiores” torna-se naturalmente mercadoria de propriedade das “raças superiores”. Seguindo a mesma lógica de mercantilização, as terras indígenas, nesse sistema, tornam-se propriedades, e as propriedades também são mercadorias. O que opera o

¹⁵ Obra citada pela autora: FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de

Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963) 2001.

completo rompimento conceitual da relação orgânica do homem com a terra.

Quijano (2005) apresenta o sistema econômico que financiou o colonialismo e a manutenção do poder colonial, demonstrando que, através da localização geográfica, esse sistema se centralizou na Europa. O controle do sistema-mundo que a Europa passa a exercer não é só financeiro, mas principalmente de imposição subjetiva e cultural. Nele a produção de conhecimento é produzida exclusivamente pelo dominador. O conhecimento eurocêntrico parte de uma perspectiva linear, binária e dualista; nesse contexto, estreito para o entendimento de totalidade, a modernidade é vista como o novo e o mais avançado da espécie, o homem europeu como exclusivo criador e protagonista da modernidade (QUIJANO, 2005).

Mas o que se entende por modernidade? Em Aníbal Quijano (2005), a modernidade é vista a partir da América Latina, e surge no fim do séc. XIX, sobretudo no séc. XX, pós-segunda guerra mundial. Nasce vinculada ao debate sobre a ideia de desenvolvimento e de subdesenvolvimento, imersos no domínio estrutural que implica, obviamente, ao que o autor chama de uma geografia do poder e uma colonização do saber e do ser. Neste sistema, a empresa capitalista é o controle da autoridade e da intersubjetividade, o que implica dizer que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada dentro de seus domínios, a partir de uma articulação massiva, negando as diversidades das racionalidades (QUIJANO, 2005). A forma de conhecer no sistema moderno/colonial tende a aniquilar a produção de conhecimento da alteridade.

Paulo Freire (1983) como pedagogo crítico percebe a educação também como um instrumento de

opressão. No segundo capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido”, apresenta a noção educação bancária, compreendida como uma educação fixa e estática - eurocêntrica como percebemos em Quijano (2005) -, pretende que o educando apenas reproduza, sem atribuir significado ao discurso que está sendo reproduzido.

Em suas *primeiras palavras* sobre a Pedagogia do Oprimido (1983), Freire inicialmente contextualiza que seu pensar apresenta relação indissociável com a atividade prática, sendo que esta obra surge das observações empíricas realizadas pelo autor. Outro ponto introdutório fundamental é a mudança de um estado de ser ingênuo para um estado de ser crítico: “cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (FREIRE, 1983, p. 20). O pensamento do autor é expresso em sua escrita, percebe-se nela o valor direcionado à palavra, sendo esta um dos temas principais de seus estudos. Para o autor a palavra apresenta a potência da transformação, mas esta não pode ser uma palavra oca, necessita ser preenchida de sentido e significado, e estes se elaboram a partir da vivência (FREIRE, 1983).

A obra do pensador sempre gerou, e gera até hoje, muita polêmica e reações contrárias às ideias ali expostas, seja por considerá-las “Blabláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia” (FREIRE, 1983, p. 21) ou “por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se ‘gratificam’, através de sua falsa generosidade” (Ibidem). O pensador reafirma que um pensar revolucionário não deve silenciar frente ao pensamento opressor.

O autor contextualiza o cenário político no qual surge sua obra (1968), cenário esse não muito distinto do

contexto político no Brasil em 2020/2021, visto que ele apresenta as polaridades políticas como posicionamentos que, apesar de ideologicamente distintos, são igualmente fatalistas e fragmentadores, e, ambos posicionamentos políticos se fazem reacionários, “ambos girando em torno de “sua” verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém a discute. Daí que lhes seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade. “Sofrem ambos da falta de dúvida”¹⁶ (1983, p.24). O reacionário é aquele que se fecha em um “círculo de segurança”(FREIRE, 1983, p.23), e percebe o futuro como ponto estático a ser alcançado e não o movimento constante, dessa forma, age como se o futuro “[...] fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles” (FREIRE, 1983, p.24). Posto isso, em um sentido reacionário, a ação humana e, consequentemente, a pedagogia, devem ser conduzidas no sentido de promover a melhor adaptação à realidade. A proposta pedagógica do autor nos provoca a pensar de maneira oposta, ou seja, não se pretende a adaptação humana, mas sim a criatividade humana e seu potencial de interação com a realidade, a produção da íntima relação entre futuro e ação humana. A pedagogia do oprimido parte da radicalização da revolução, frente a sectarização do reacionário, e afirma que, “a própria leitura dêste texto [Pedagogia do oprimido] não possa ser realizada por sectários” (1983, p. 25). Ou seja, aqueles que estão fechados às possibilidades de mudanças coletivas.

Uma aproximação que podemos realizar entre as duas obras estudadas diz respeito à valorização do tempo presente e da ação humana como potência

revolucionária, a possibilidade efetiva de mudança do futuro através participação ativa no presente. Para o Aníbal Quijano (2005), uma mudança histórica necessita da transgressão da modernidade em conjunto com a dessacralização das hierarquias e das autoridades, tanto na dimensão material das relações sociais quanto na intersubjetiva. A mudança social surge da expressão subjetiva ou intersubjetiva, presente naquilo que os povos do mundo estão fazendo nesse momento. Para o autor na ideia de futuro se encontra o único território onde a história pode ser produzida pela ação humana. A ação humana vem sendo mercantilizada como força de trabalho e relacionada com o capital desde os séculos XI-XII, mesmo sendo esta prática mais antiga do que as Américas, é a partir delas que esse modelo se estende globalmente. Esse controle financeiro sobre a ação humana, apresenta como consequência uma simplificação da complexidade humana. A mercantilização da ação humana é uma forma de pensar massiva e homogeneizante; nela se estabelece a simplificação dos povos originários da América que mesmo em suas diversidades étnicas, em contato com os ibéricos, são todos reduzidos a “índios”. O mesmo ocorre com os povos traficados da África, que foram massificados como “negros”, sendo despojados de suas próprias singularidades e identidades históricas, e ambos passam por uma exclusão temporal, e são identificados como “passado” (QUIJANO, 2005). Dessa forma o autor nos convida à reflexão da naturalização da exclusão de certas humanidades, esta naturalização se mantém a partir de seus meios da reprodução e pode ser interrompida a partir do pensamento crítico.

¹⁶ Márcio Moreira Alves, em conversa com o autor (nota da página 24 da Pedagogia do Oprimido) (FREIRE, 1983).

Como dito anteriormente, Paulo Freire (1983), mais precisamente no segundo capítulo, apresenta um dos conceitos fundamentais de sua obra: a “concepção bancária da educação”, propomos justamente que a educação bancária seja uma das formas práticas de opressão que reproduz a colonialidade no campo do saber. A tônica da educação bancária para Freire (1983) é centrada no ato narrativo, o que conduz a uma educação na qual os conteúdos são “retalhos da realidade desconectados da totalidade[...] A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter, ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (1983, p.65) A manutenção da opressão neste caso consiste em anular a ação cognoscente do educando, sendo este fixado em um local de passividade.

A visão bancária da educação concebe o saber como propriedade de alguns, e se edifica a partir da absolutização da ignorância de outros, bem como de uma fixação das posições, onde o educador “Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem [...] a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1983, p.67). Além do mais, por parte dos educandos que recebem passivamente as narrativas dos educadores se instaura a reafirmação da “cultura do silêncio” (1983, p.67).

A hipótese apresentada por Freire (1983) propõe que a situação da opressão se origina na contradição educador-educandos, e esta se soluciona a partir do momento que ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Como observamos em Quijano (2005), a estrutura binária do pensar é decorrente do eurocentrismo colonial, dessa forma o superar das

dicotomias fixas é uma elaboração necessária tanto para a educação problematizadora proposta por Freire, quanto para exercer a superação da colonialidade proposta por Quijano (2005). Supomos que a superação dicotômica e terminológica presente nos dois autores, além de propostas filosóficas, signifiquem necessariamente uma transformação estrutural.

As dicotomias fixas como base do entendimento do mundo, na visão de Freire (1983), são extremamente alienantes, e provocam cisões profundas, a exemplo da cisão homens-mundo. Para ele, nesta cisão, há apenas “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (1983, p.71). Esta é uma concepção de interesse dos opressores, que nega a possibilidade de seres humanos existirem enquanto “corpos conscientes” (1983, p.71). Para Freire, o próprio entendimento bancário de ‘consciência’ impossibilita a existência da consciência libertadora, visto que neste entendimento (bancário) a consciência é percebida como um receptáculo, interno, pronto para receber o conteúdo, externo. Nessa perspectiva, o autor cita Sartre (1965) ao colocar que “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (SATRE apud FREIRE, 1983, p.81)¹⁷. A consciência não é vista, em Satre (1965), como passiva, o que ocorre é uma superação temporal, que ao se abrir à simultaneidade dos acontecimentos, desconstrói a ideia de que a elaboração do pensamento é sempre linear (europeia/bancária). Ainda na discussão sobre a consciência, o autor nos apresenta uma situação na qual a mesma conclusão que expõe Sartre, foi elaborada por um camponês em um “círculo de cultura”¹⁸ no Chile, sendo um exemplo de que o pensamento crítico não

¹⁷ Jean Paul Sarte, *El hombre y las cosas*.1965.

¹⁸ Trata-se de uma forma de encontrar os “temas geradores” ou “palavras geradoras”

com a finalidade de construir o universo vocabular dos educandos na pedagogia proposta por Freire.

requer erudição, mas sim reflexão e comprometimento.

A educação bancária é aquela que conduz a aceitação da opressão sem criticidade, ou seja, a manutenção da ingenuidade, conduzindo o opressor ao humanitarismo e não ao humanismo¹⁹. Os seres humanos nesta visão são passivos e devem ser cada vez mais passivos e adaptados, sendo esta a função fundamental da educação bancária: adaptar os oprimidos à realidade criada pelo opressor. Consequentemente os opressores “reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico” (FREIRE, 1983, p.68). A educação bancária, ao pretender a adaptação, produz uma “ação social de caráter paternalista” (1983, p.69). A opressão desumaniza o outro, visto que o coloca na periferia e se coloca no único centro possível, nega o pensar autêntico daqueles que chama de ‘outros’, nega “sua ontológica vocação de Ser Mais” (1983, p.70).

A reflexão crítica implica necessariamente na contextualização dos sujeitos, de modo que uma pedagogia problematizadora e contextualizada deve reconhecer o caráter histórico dos seres humanos. O ato de contextualizar permite abrir o campo das significações e ir além das práticas bancárias, que ao serem “imobilistas”, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos; enquanto a pedagogia problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens (FREIRE, 1983, p.83). Neste ponto, no estar sendo do ser humano, Freire afirma a consciência da inconclusão humana, e nela surgem as raízes da educação. A educação dessa forma é um fazer

permanente, “a educação se refaz constantemente nas práxis. Para ser tem que estar sendo (1983, p.84). Posto isto, entendemos que “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (1983, p 84).

A mudança é anti-colonial, visto que o colonialismo requer a manutenção do seu poder e a reprodução impensada de suas estruturas. A conquista eurocêntrica do sistema-mundo nega outras perspectivas e saberes; a perspectiva eurocêntrica da história latino-americana, para Quijano (2005), opera como um espelho que distorce o que reflete. A tragédia relatada é que somos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e pertencente unicamente a nós, o que nos leva a seguir experienciando quem nós não somos. Se não temos conhecimento de nossa subalternidade, como poderemos sair do estado de colonizados? Como já dito anteriormente, o autor aponta para situação na qual os brancos colonizados acreditam que seus interesses sociais são iguais aos dos outros brancos dominantes na Europa e nos Estados Unidos, essa crença é fruto da colonialidade do poder e do saber. (QUIJANO, 2005).

O pensamento colonial proíbe o “Ser Mais” (FREIRE, 1983, p.86), e atua como uma violência contra a autenticidade do ser. As situações de opressão quaisquer que sejam, quando proíbem a busca dos sujeitos são violentas, quando transforma os sujeitos em objetos e os alienam de suas decisões também agem violentamente. Além do mais “Ninguém pode ser, autenticamente,

¹⁹ No primeiro capítulo o autor aborda a “generosidade” promovida pela elite que se nutre da ordem social injusta e fixada na morte, esta elite não trabalha ativamente

contra às situações de desumanização, e se serve egoicamente de sua “generosidade” (FREIRE, 1983).

proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. **O ser mais** que se busque no **individualismo** conduz ao **ter mais egoísta**, forma de **ser menos. De desumanização**” (1983, p. 86, grifo nosso). O Ser Humano, para o autor, deve ser percebido como um ser de relação, e a autenticidade do ato pedagógico se faz também em relação, partindo do movimento das relações homens-mundo.

Ao considerar o pensamento colonial como aquele que pretende o controle das relações homem-mundo, percebo que a educação bancária é colonial, de modo que a educação problematizadora seja anticolonial, ou ainda que se encontra em processo de(s)colonial. Assim sendo, a educação bancária serve ao sistema colonial, à desumanização que objetifica os seres viventes. A educação problematizadora caminha em direção oposta, na intenção de que:

“educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (1983, p. 86).

Neste contexto, mundo não é algo sobre o qual se tem o conhecimento, mas é o mediatizador dos sujeitos da educação.

Em diversos pontos da obra, Freire apresenta condições de pensamento necessárias ao pensador revolucionário. A reiteração do ato revolucionário na obra do pedagogo nos convida a pensar qual o significado de revolução o autor pretende. O termo revolução é também tratado por Quijano (2005), nos projetos revolucionários na

América Latina. Para ele, não é acidental a derrota destes projetos, e observa a descolonização como a redistribuição necessária do poder, em outras palavras, uma socialização do poder e do controle sobre as condições de existência social entre as pessoas. Dessa maneira, constata que descolonizar o poder se apresenta como uma forma de resistência política.

A revolução em ambos autores é demonstrada principalmente a partir da consciência crítica e da participação popular na redistribuição do poder. A participação popular pode ser observada inclusive no sentido de Revolução Política²⁰ de Hannah Arendt (1906-1975), que destaca propriamente a possibilidade da ampla participação popular e a oportunidade da criação do inédito no fenômeno revolucionário (ARDENT, 2006). A revolução em Freire é um ato permanente, a libertação não é vista como definitiva, mas como processo, sendo assim a pedagogia do oprimido é a pedagogia de seres humanos em processo de permanente libertação. A revolução em Freire (1983) considera que o processo libertador pode ser alcançado por meio da educação problematizadora. Além do mais, essa pedagogia se aproxima significativamente do sentido de negação colonial ao assumir a permanente busca pela liberdade, visto que o sujeito problematizador rompe a ordem naturalizada que reproduz o controle colonial. De acordo com Freire “Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 1983, p.87). A educação problematizadora não pode

²⁰ Conceito de revolução elaborado principalmente a partir da obra *On Revolution* (2006) de Hannah Arendt.

servir ao opressor, sendo assim não pode servir a colonialidade, visto que a indagação pretende a libertação. Ao concluir o capítulo, complementa uma comunicação às lideranças revolucionárias, aquelas que não podem ser em nenhum momento “bancária” para depois deixar de sê-lo” (1983, p. 86).

A libertação para Quijano (2005) requer a democratização da existência social e a reflexão referente a noção de liberdade individual frente aos interesses sociais. Nessa perspectiva, uma mudança histórica necessita da dessacralização das hierarquias e das autoridades, tanto na dimensão material das relações sociais quanto em sua intersubjetividade. Devemos romper com toda imitação, como sugere Freire “querem a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (1983, p.53). Ao que acrescenta que, a ausência de “consciência colonizada” (p.53) existe principalmente na “classe média” (p.53). O que contribui com o pensamento de Quijano (2005) apresentado anteriormente, ao considerar que a elite branca, na aspiração de ser como o opressor, não se percebe colonizada. A libertação precisa ser aprendida e deve ser nossa intenção, prescindir e negar o espelho eurocêntrico, visto que nele nossa imagem é necessariamente distorcida. No processo de libertação, como afirma Quijano (2005), é preciso deixar de ser o que não somos.

Considerações Finais

Após a leitura e síntese dos trabalhos analisados, percebemos que os autores, efetivamente, podem ser postos em diálogo, como contemporâneos críticos e propositivos, visto que pretendem a negação do sistema colonial, opressivo, hierárquico e autoritário, bem como superar as dicotomias fixas,

assumindo o processo da libertação crítica. Ser contemporâneo é a partir do pensador italiano Agamben (2009), uma “singular relação com o próprio tempo” (p.58), sendo assim requer um caráter anacrônico, de não se identificar plenamente como o tempo que vive. Ser contemporâneo é ser capaz de tomar “distanciamento” para compreender criticamente o seu tempo, apoiado em uma relação intensa com presente, ver o seu lado escuro e sua luz, e colocar o tempo presente em relação aos outros tempos, lendo a história de maneira inédita.

Como destaquei, o pensamento crítico e a valorização da ação humana são eixos conceituais das obras analisadas, mas, no presente, caminhamos para outra direção: a ação humana e a própria vida humana são cada vez mais transformadas em mercadorias, frente a continuidade da colonialidade. Vivemos um momento onde as vidas são mercadorias de valores variados: umas valem muito e outras bem pouco. Os seres-humanos, que não são transformados em mercadorias, são reduzidos a consumidores. Desta maneira, a única relação que o homem hegemônico estabelece com o mundo é através das mercadorias, não valoriza a relação interpessoal, para ele as pessoas e a natureza são mercadorias.

Essa relação é brilhantemente expressa por Davi Kopenawa (1956-) quando questiona a valorização “apaixonada” do homem hegemônico com as mercadorias. O xamã e filósofo Yanomami demonstra uma outra forma de se relacionar com as coisas. Segundo a visão de seu povo, é muito mais valioso ser considerado generoso e bom amigo, do que continuar possuindo um certo objeto. Dessa forma, vale muito mais dar o que se tem como parte dos afetos.

Além disso, para os Yanomami, os bens materiais de quem morre devem ser destruídos junto com a queima do corpo material do morto, de modo que não existe herança ou apego material pelos objetos (KOPENAWA, 2019).

Os povos que têm resistido ao sistema colonial gritam: Existem outras formas de ser, saber, existir, conhecer, viver! O universalismo só tem servido à má distribuição das condições de vida e a relativização da humanidade dos não-hegemônicos. A vida necessita ser respeitada em sua pluralidade e diversidade, e não há fórmulas prontas e instantâneas, mas processos em construção, contextualizados, que criam cada qual a sua geocultura.

As desigualdades sociais hoje estão realçadas, e a eminente crise econômica demonstra uma outra crise, mais profunda, uma crise social e ética, uma crise humana. Podemos perceber como nunca a concretude das estruturas de manutenção dos privilégios, e as contínuas expressões de opressão como apresentadas por Paulo Freire (1983). Como podemos superar estas estruturas opressoras? Precisamos reconhecer, denunciar e renunciar a reprodução das estruturas, mas será que isso basta para ser de(s)colonial em 2021? E afinal que é ser de(s)colonial em 2021?

Se estas pedagogias e teorias apresentadas planejam a humanização, neste momento elas são profundamente necessárias, visto que as desumanidades se ampliam, bem como a desordem social, as violências raciais e de gênero, e, vivemos a expressão do poder econômico, como meio de controle das formas de vida. Por outro lado, a eclosão das manifestações antirracistas em 2020, parecem conjuntamente serem resultantes de todo este processo

de(s)colonial, desta abertura ao diverso, da criticidade frente aos privilégios, e principalmente do rompimento do silenciamento dos oprimidos. Mas mesmo estas podem ser reacionárias se não acompanhadas de pensamento crítico contínuo.

Estamos em um momento ambíguo, de libertação e opressão, atualmente a reflexão crítica é privilégio de poucos, mas uma pedagogia de(s)colonial é aquela que pretende o acesso à reflexão crítica como direito humano, sabendo que esta é base para a libertação da colonialidade. Para romper com as estruturas dominantes é preciso um posicionamento crítico, contextualizado e contínuo. Precisamos estar cientes que as estruturas da colonialidade do poder ainda operam, com apoio da elite que se pretende opressora e não se percebe oprimida. Freire (1983) coloca que não devemos esperar que os opressores magicamente se desfaçam de seus privilégios, mas me pergunto, como realizar a justa ampliação do acesso às condições de vida, sem que os privilegiados abram mão de seus privilégios? E, para além, será mesmo possível essa redistribuição de valor material e simbólico? Se nossa resposta for “não”, ficamos estagnados, só o “talvez” permite a abertura ao processo de libertação, abertura necessária e urgente aos colonizados.

No contexto da COVID-19, na digitalização em rede das relações humanas e pedagógicas surgem novos desafios de como realizar uma prática de(s)colonial. A vivência corporal e o encontro pessoal estão temporariamente suspensos, bem como o acesso a rede passa a ser um novo marcador social, a qualidade desse acesso deve ser levada em conta

ao pensarmos nessa digitalização em rede das relações.

No entanto, simultaneamente as redes de troca foram ampliadas, possibilitando o encontro entre pensadores que antes se encontravam geograficamente isolados, e com esses encontros surge a esperança para uma intensificação na produção de novas possibilidades de conhecimento(s).

Ainda numa primeira aproximação a Freire e sua relação com a pedagogia de(s)colonial, percebo que o campo de estudo é amplo, nele se expressa a intensidade e crueldade da violência colonial, mas por outro lado parece haver uma proposta de oposição à esse sistema de exclusões. Precisamos ser críticos e encontrar o que em nós teme a liberdade e reproduz a opressão como propõe Freire (1983). A educação bancária/colonizada reproduz a colonialidade do saber, e mantém a colonialidade atuante na sociedade. A educação de(s)colonial é percebida então, como a abertura ao processo de constante aprender e desaprender, e não mais compreendida como consciência ingênua da realidade, atuando assim para a diversidade e a possibilidade do novo/povo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó (SC): Argos, 2009.

ARENDDT, Hannah. **On Revolution**. New York: Penguin, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de São Paulo, USP,

2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of indignation**. Boulder, Colorado: Paradigm. 2004.

GLISSANT, Édouard. **Poetics of relation**. Universty of Michigan Press, 1997.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2005.p. 33-48

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidad del poder y diferencia colonial**. Anuario Mariateguiano, v. 9, n. 10, p. 113-122, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina** In Anuario Mariateguiano (Lima: Amauta) Vol. IX, N° 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**.

CLACSO: Buenos Aires, 2005.
p.227-278.

WALSH, Catherine (Ed.). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminho. In: **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.p.24-68