

PAULO FREIRE E A DESCOLONIALIDADE DO SABER E DO SER

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Iniciar algo é sempre se envolver, se comprometer, implicar-se. E, se envolver, implicar-se, traz diversos sentidos. Implicar significa tanto tornar confuso, se incompatibilizar, quanto demandar, enredar, tecer. É bem isto que pretendo, tecer, elaborar uma reflexão e expressá-la por meio da escrita, me implicar em todos os sentidos. Espero que isto seja feito com a tessitura que o tema merece. Para isto, vou retomar algo recente e integrar com a história escrita por Paulo Freire e por Aníbal Quijano.

Nos estertores finais do ano de 2009, mais precisamente numa quinta-feira, 26 de novembro, viu-se um julgamento de Paulo Freire (recordemos que deixou seu corpo físico em 1997). O Ministério da Justiça considerou o educador pernambucano anistiado político. Segundo Ana Maria Araújo Freire, a ditadura atingiu “violentamente e com malvadeza” o exilado, agredindo-o em sua natureza, em seu próprio corpo. “*Paulo Freire, sua cidadania foi retomada como você queria, e proclamada como você merecia*”, disse em tom emocionado.¹

Resolvemos começar com a problematização desta notícia para abrir uma janela da memória e integrar as contribuições de Paulo Freire acerca da Libertação dos Oprimidos com a questão que surge atravessada pelos estudos iniciados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano,² com seu trabalho publicado no ano de 1991,³ no trato de uma ideia denominada de ‘colonialidade do poder’.

Nosso propósito neste artigo é estabelecer o diálogo entre a Colonialidade do Saber, do poder e do ser, com os contributos de Paulo Freire. Nossa compreensão é que a Pedagogia do Oprimido e demais estudos freireanos nos oferecem um aporte fundamental para tratarmos de uma descolonização dialógica, em outras

¹ Ver em: <http://www.conjur.com.br/2009-nov-26/paulo-freire-considerado-anistiado-politico-ministerio-justica>. Acessado em novembro de 2009.

² Utilizaremos, para traçar uma pequena biografia dos EMC, Mignolo (2005); Coronil (2005); Escobar (2003), além do material disponibilizado em “El proyecto modernidad/colonialidad/descolonialidad: una historia breve – <http://www.decoloniality.net/?q=node/5>.”

³ *Revista ‘Perú Indígena’*, v. 13, n. 29, 1991, p.11-20, Lima, Peru.

palavras de uma superação de processos colonializantes através das contribuições de Paulo Freire, portanto, pautada numa Teoria de Ação Dialógica.

Retomo ainda a lembrança de Paulo Freire preso. Isto ocorreu com o golpe de estado de 1964. Ele foi detido no dia 16 de junho, acusado de atividades subversivas. Permaneceu 70 dias na prisão, entre Olinda e parte em Recife-PE.⁴ Esta memória social nos ajuda a perceber que, noutro momento histórico, Freire já foi considerado inimigo do Estado de então, em decorrência de seus contributos revolucionários para a educação. Ou seja, em outra situação, na qual a colonialidade se manifestava de maneira mais contundente, física até, por meio da repressão militar, os aportes freireanos eram vistos como indesejáveis e perigosos.

Portanto, pode-se ver que colonialidade e Paulo Freire estão ligados há muito tempo de uma maneira ou de outra. E, é isto que pretendemos delinear neste estudo-ensaio no qual tento demonstrar a relação efetiva existente entre a obra de Paulo Freire, em particular neste estudo a *Pedagogia do Oprimido*, e os estudos acerca da Colonialidade inaugurado por Quijano (1991). E, para isto, vou apresentar minha tese por meio de dois focos. O que não implica em separação, mas em detalhamento para que se possa integrá-los posteriormente. No primeiro momento, apresento a colonialidade e, em seguida, demonstro os contributos da obra de Freire para a descolonialidade do saber e do ser.

Parece-me que os episódios históricos citados, da vida desse extraordinário ser humano, Paulo Freire, ajudam a iniciar o diálogo com a Colonialidade, seus estudos e o campo epistemo-onto-metodológico que ela inaugura. Por quê? Vemos bem como a lógica que legitima certas situações são normalizadas e dessa maneira parecem quase invisíveis ou mesmo totalmente invisíveis para a sociedade.

É possível observar que os fatos relatados são vistos, cada um em seu tempo, como fatos normais ou logicamente aceitáveis. Porém, com o distanciamento ocasionado, nestes casos pelo tempo, podemos perceber, em certa medida, sua incoerência no âmbito da justiça, da legitimidade ou da legalidade. Mesmo assim, me atrevo a afirmar que, ao se tratar de cânones clássicos e tradicionais, temos certa dificuldade de reconhecer isto.

Segundo os estudos da Colonialidade, o ano de 1492 demarca o início da imersão em um sistema mundo idealizado e cada vez mais corporificado e consolidado desde a Europa, mais recentemente capitaneado pelos Estados Unidos “da América”. Neste mundo globalizado, vemos se alastrar uma homogeneização avassaladora que tenta eliminar tudo o que se contraponha ao capitalismo, ao neoliberalismo, a uma epistemologia única, a modernidade eurocêntrica.

Neste trator que atropela o que é diferente, é possível observar uma negação a todo e qualquer valor diferente dos valores do mercado. É visível a modernidade que inaugura, em seu íntimo, vínculo com a colonialidade, a ruptura intensa que cria uma hierarquização do social, do humano mesmo. E com esta hierarquia de valores se define os que têm direito e os despossuídos de toda sorte.

Este conjunto de reflexões fomentou a união de diversos estudiosos latino-americanos em torno da ideia-força: colonialidade do poder. Daí, um campo se consolidou nesta parceria que adquire consistência, em 1996, quando surge o grupo de estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC). Com ele, verifica-se um avanço em torno dos estudos da colonialidade associada a modernidade que potencializam o desvelamento dos processos colonializantes/subalternizantes/opressor@s que ocorrem na sociedade mundial, com raras exceções, em todas suas instâncias.

Os impactos das ações colonializantes afetam, no meu entender, todos os segmentos planetários. A colonialidade incide tanto no macro quanto no micro social. Compromete política, economia, cultura, ecologia, ciência, arte, religiosidade, relações cotidianas, familiares e sociais em geral. E, ao afetar as relações de poder, ressoa intensamente nas relações de saber. Lembro a célebre frase que ganha força em nosso século, “saber é poder”. Isto impacta impiedosamente as relações de “ser humano” em si, consigo, entre si, com a sociedade, na sociedade e a própria relação entre o ser e a natureza que lhe possibilita ser, existir.

Com os estudos iniciais de Quijano viu-se a possibilidade de compreender que o colonialismo se transveste de uma maneira sutil em colonialidade. A colonialidade, por sua vez, impacta de maneira ainda mais contundente o planeta, em particular a condição de vida humana e da própria vida na Terra.

Entendo aqui o colonialismo como o projeto exitoso pensado desde a Europa, com destaque para os reis católicos, que projetaram uma expansão territorial que se deu por meio da invasão marítima de outros continentes e povos até então inexplorados. No corpo mesmo do colonialismo existia uma postura imperialista. Como afirma o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), o imperialismo, neste sentido, seria uma proposta política de expansão e domínio territorial e/ou econômico de uma nação sobre outras. O colonialismo, portanto, é esta orientação política que tende a manter sob seu domínio as outras nações e/ou povos.

Afinal, enquanto o colonialismo usurpou bens materiais, a colonialidade extrai do ser humano a própria compreensão de sua humanidade, o ser humano em si é expatriado de si mesmo e das relações que o constituem enquanto tal. Fazem isto ao destituir o humano em si de se reconhecer assim, pois que determina e institui quem pode dizer da condição humana, da possibilidade de ser humano, civilizado, culto, capaz, espiritualizado... Por isto mesmo pode se verificar que a colonialidade possui uma dimensão macrocolonializante identificada com o macrosocial, com as grandes dimensões da sociedade; tanto quanto microcolonializante, relacionada às dimensões do cotidiano, das relações face a face, aos processos sociais que se dão na própria capilarização da sociedade, entre as pessoas.

A colonialidade se institui e adquire recursos para se consolidar, com a invasão das Américas, na definição das populações tradicionais / ancestrais como seres sem almas, portanto, não humanos, sub-humanos ou potencialmente humanos, ao necessitar do aval europeu para se tornarem humanos, em geral por meio da evangelização e da submissão aos valores e desígnios dos europeus.

Assim se institui o poder central e homogeneizador, pois que nele se encontra, ao menos assim acredita a maioria da população globalizada, o modelo de sociedade culta, civilizada, desenvolvida, 'moderna'. Aí surge o germen da modernidade, do capitalismo tal como o conhecemos, bem como da filosofia, da arte, da religião e da ciência moderna e mesmo rituais sociais corriqueiros identificados com o culturalmente aceito ou polidamente reconhecido.

Neste corpus colonializante é que se encontra o procedimento classificatório, hierarquizante, excludente, como mecanismo

articulador da ação mesma de colonializar. Portanto, colonializar, em meu entendimento, implica em oprimir, subalternizar, explorar, desumanizar, coisificar, tornar o indivíduo não humano, torná-lo coisa de uso, que serve a um propósito alheio a ele mesmo.

Nesse sentido, a colonialização implica em um processo que atua como um dispositivo opressor ou como ação opressora, des-humanizante. Seu principal *modus operandis* ocorre através da desqualificação do outro, entendido como diferente do 'europeu'. Utiliza como procedimento doutrinal a formulação de princípios, regras, mitos, ídolos, crenças, valores, modas, modelos, padrões que definem o bom, o bem, o belo, o aceitável, o culto, desde uma externalidade constituída por uma lógica impositiva que se torna hegemônica ao negar qualquer outra diferente de si mesma.

Isto fica ainda mais evidente no momento mesmo que a sociedade planetária, que temos hoje, como decorrente desta ação centralizadora, pode ser reconhecida como o clímax da modernidade. Sim, em meu entendimento, ainda não é possível falar em pós-modernidade, pois que o que temos mesmo é um acirramento de tudo o que representa a modernidade. É o que Lipovetsky (2004) chama de "hipermodernidade" ou ainda o que Bawman (2001) denomina de modernidade líquida. Assim aparecem mais claros os mecanismos reconfigurantes que a colonialidade utiliza para manter seus processos exploratórios.

Ora, se na modernidade primeira víamos um dito projeto incluyente que acontecia por meio da exclusão explícita dos que não conseguiam liberalmente acesso a possibilidade de consumo e de produção, geratriz do status de "cidadão" de um mundo globalizado, identificado com o padrão homogeneizante de sociedade moderna, atualmente verificamos que ser cidadão é viver a vida intensamente, porém lutar individualmente por expectativas para o futuro.

Hipermodernamente acontece uma ação que desmobiliza as organizações em torno de mudanças sociais. Verifica-se uma homogeneizante diferenciação que separa mais ainda, fragmenta inclusive no sentido ontológico e não mais apenas o epistemológico do princípio desse processo avassalador da modernidade, da colonialidade.

Hoje para ser igual é preciso ser diferente. Para ser reconhecido se torna preciso desconhecer os demais. Para ser valorizado é necessário adquirir valores por meio do capital e do

consumo. A mídia é o grande veículo potencializador e garantia da colonialização hipermoderna. Porém, a lógica continua a mesma, em certa medida, pois que permanecem os que definem o que é ou não válido, importante, significativo, valorizado ou não.

Claro que, neste meio-termo, encontramos os vazios decorrentes da crise em questão que se apresenta diante da incapacidade desses mitos modernos de resolverem os problemas socioambientais contemporâneos, conforme haviam prometido. Linhas de possibilidades, alternativas de outro mundo viável, utópico.

Dessa forma, percebe-se esperança no final desse trajeto... Vivemos num momento em que se alargam as vias que possibilitam alternativas. A situação explicitamente conflitiva da atualidade visibiliza algumas dessas questões. Neste contexto, é possível elaborar um texto descolonizante. Neste rumo considero que a dimensão educativa é privilegiada. Na educação se tem uma interface efetiva entre o macro e o micro social.

Retomo a ideia de que no trânsito entre a modernidade primeira e a hipermodernidade certas instituições ganharam força e relevância constituinte no modelo colonializador. Dentre elas, destaco a Escola/Universidade para formatar os que alimentam o sistema, que se aliam as instituições controladoras e punitivas identificadas com a prisão, para os que ficarem à margem (FOCAULT, 1989). Com estas instâncias, a sociedade colonializada pode manter o status opressor dentro de limites e fronteiras bem delimitadas numa aparente liberdade social.

A hipermodernidade demonstra vácuos que podem ser preenchidos. Muito embora ela tente manter o quadro. Isto ocorre na identificação da hipercompetição que propõe modelos de pseudo-cooperação; ao se verificar a falência do subjetivismo recomenda a lógica das intersubjetividades fragmentadas, relativistas e alienantes; ao pensar no racionalismo intenta-se na razão enfrentar o afetivo com a afetividade racional ou coisa parecida...

Nos confrontos com a modernidade verifica-se que, em decorrência do pensamento Iluminista, há um tipo de certeza (Lei Divina) que foi substituída por outra, a certeza de nossos sentidos, da observação empírica. Vive-se num ritmo de mudança acelerado que força uma urgência que impede em si reflexões mais acuradas e um pensar mais amplo e incluyente.

A natureza das instituições modernas, identificadas com o sistema político do Estado-Nação, impõe de maneira invisível, naturalizada e sutil este disciplinamento social. Generaliza-se a mercadorização (ação de tornar mercadoria) de tudo e do trabalho subalterno acoplado com o consumo que lhe dá um falso significado. Houve um deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço o que estimulam o desencaixe, o desencontro virtual, o fracionamento social dos ‘sujeitos’ – assujeitados.

Daí, na ambiência da hipermodernidade encontra-se a potência decorrente da problematização do igual e do diferente, de ser e do outro, da cultura, do multiculturalismo e da interculturalidade. Avança-se na viabilização da superação da subalternidade, como afirma Azibeiro (2002), da superação dos processos opressores, como nos orienta Paulo Freire (1983), da descolonialidade (QUIJANO, 2001).

Nesta fase de transição, é possível afirmar que nada pode ser conhecido com certeza e a incerteza abre leque para outras possibilidades. A física quântica e a ecologia viabilizaram, enquanto ciências transgressoras da modernidade, epistemologias e paradigmas que apontam para além da modernidade.

Nessa onda, destaca-se a ciência como campo dominante na sociedade hipermoderna, o que fortalece nosso argumento da potência existente na relação entre epistemologia transgressora e educação que liberta/descolonializa. Isto justifica a busca da educação como cenário habilitador desta Descolonialização, da ação/práxis de descolonializar, da ação-reflexão-ação de favorecer o superar da colonialidade.

Chego então ao ponto de transição. Proponho uma releitura da ciência moderna, no intuito de superá-la, por meio da problematização dessa epistemologia única, fomentada por Galileu, Descartes e Newton, o tripé dessa Ciência Moderna. Pode se pensar na quebra de valores, costumes e tradições colonializantes; repensar o que significa o “tradicional”, “primitivo”, “ancestral”; ter uma real compreensão do que significa revolução, progresso.

⁴ Fonte: <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=biografia&sub=biografia1>. Acesso em: fev. 2010.

Com esta ideia, é preciso reconhecer que uma transição evolucionária implica em reconhecer mitos tais como: saber e conhecimento associados unicamente com ideais modernos, como domínio do meio, da natureza; técnicas e mecanismos como lógica essencial que ajuda a viver bem; identificar moderno com melhor, avançado; ligar diretamente ciência, conhecimento e sabedoria; a desqualificação dos afetos, da religião, dos sentimentos, da ética, dos valores e da intuição no aprender.

Qualidade de vida, numa proposta mais ampla, implica a superação da colonialidade, significa algo diferente da concepção moderna de vida com qualidade, identificada com possuir riquezas materiais e consumir. Nesta caminhada, cabe rever o que significa aprendizagem, o relativismo fundamental generalizado, a ética que se restringe aos fenômenos, o surto de individualismo atual, a consagração do hedonismo e do fetichismo, a perda da fé num futuro revolucionário, o descontentamento com as paixões políticas e as militâncias que decorrem da perda das grandes utopias futuristas, por exemplo.

Ao estabelecer como marco a relação essencial entre o bem viver e aprender a bem viver retomo, de passagem, o que se concebe acerca dessa questão. Reafirmo a premência de ir além da lógica moderna habermasiana com seu discurso de que a modernidade é um projeto inacabado e que, ao não ser completo, não pode ser superado. Compreendo que é insuficiente pensar a racionalidade intersubjetiva como superação da razão instrumental. Parece que uma questão central, neste aspecto, em se tratando da modernidade, é sua busca simultânea por uma racionalidade, uma subjetividade e uma universalidade do conhecimento, para garantir seu reconhecimento como válido e verdadeiro (GALLO, 2006).

Em meu entender, é necessário recorrer a uma lógica mais alargada, uma lógica que reconheça a essencialidade de muitas lógicas possíveis e que convivam entre si. Nesta vias ampliadas, se tornam viáveis múltiplas epistemologias, ontologias, metodologias, possibilidades de ser e de viver e bem viver. Neste sentido, a educação não pode ficar alheia, particularmente, uma educação descolonializante.

A crítica ao eurocentrismo (Colonialidade/Modernidade), proposta por Lander (2005), é uma crítica à sua episteme que

opera separações sucessivas e reducionismos vários. Por meio da ideia de “raça”, possibilita uma classificação e hierarquização social extremamente exitosa e, isto, repercute intensamente no campo educativo ao se eleger o perfil do “bom aluno”, caracterizado por um corpo belo, esbelto, branco; por uma inteligência lógico-cognitiva aguçada; por uma postura fria e calculista; por uma atitude competitiva e excludente; pela capacidade de armazenamento mnemônico.

Acontece mesmo no cotidiano da sala de aula uma reprodução do modelo socialmente hegemônico de coisificação do ser humano. Isto, regra geral, se exerce por meio da inferiorização, des-humanização, subalternização do aluno que não se encaixa no perfil, que não se submete as determinações d@s professor@es. Tem-se ainda, na prática pedagógica, a meta de instrumentalização profissional, melhor dizendo, de deformação do humano tornando-o objeto de consumo e agente de produção.

A ação educativa proposta pela colonialidade impõe o Eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento que, neste âmbito, é a única forma válida de conhecimento e, portanto, de procedimento formatador que prioritariamente ocorre através da educação, agência principal para instituir padrões e princípios socialmente aceitos.

Na colonialidade do saber que constitui a colonialidade do Ser, também se encontra presente, como reforço e como princípio, a colonialidade da natureza, pois que com ela se contribui para esta fragmentação epistêmica e ontológica ao reduzir o mundo a um armazém, um estoque, disponível para os humanos mais qualificados viverem bem, no sentido capitalista do termo. Ao mesmo tempo fortalece a separação entre espécies e seres. Seu clímax se dá com o “quem pensa igual a mim existe.”

Catherine Walsh (2008) afirma que a Colonialidade da Natureza ocorre ao se dissociar razão, cultura, sociedade e natureza. E com isto se cria o impossível, o humano como dissociado da natureza. Ela formula uma reflexão acerca da base material na ruptura entre natureza e sociedade, que descarta também a relação milenar entre mundos biofísico, humano e espiritual, incluindo o dos ancestrais.

Deriva daí a impressão de que a riqueza pode existir descolada da natureza natural. Justifica, em certa medida, a propriedade e posse de bens decorrentes da exploração concreta e da exploração virtual que ocorre por meio da manipulação cibernética da pseudorriqueza que é o dinheiro, um símbolo que substituiu, no imaginário, o concreto. Concomitantemente se justifica a dessacralização da vida, da natureza não humana e acirra-se a coisificação dos que não se alinham com a modernidade, com o projeto neoliberal, com a globalização, com o capitalismo.

Contributos Freireanos para Descolonialização

Descolonialização é a superação da subalternidade, em meu entendimento, e implica numa releitura de Paulo Freire acerca dos processos opressores no contexto da sociedade hipermoderna. Esta solicita simultaneamente uma mirada cuidadosa na educação bancária que está no alicerce dessa opressão e subalternização humana. Saliento que o ser humano, nosso eixo de estudo, é um ser de natureza, social e cultural. Nesta medida, a interface privilegiada de integração dessas dimensões, me parece, ser a educação. É neste lócus privilegiado que encontramos melhores condições de intervir numa postura contra-hegemônica, como estratégia de superação da submissão à classe dominante.

Ao reconhecer uma relação íntima entre educação e acesso cultural e o socialmente validado, percebe-se que a ciência e a educação se tornaram uma espécie de última trincheira no embate com a alienante ação de colonializar. Identifico na educação esta possibilidade de *pazilhas* — neologismo que proponho para me referir a movimentos educativos organizados de estímulo a paz — que pleiteiam descolonialização. Neste mover-se, se tornam factíveis contributos para a consciência crítica, política, orientação para a práxis revolucionária superadora dessa sociedade colonializante, o que pode decorrer da ação educativa problematizadora.

Ao atuar nas bases que sustentam esta colonialidade do poder amparada essencialmente pela colonialidade do saber, a educação, a ciência e a cultura são arcabouços habilitadores desses dispositivos transgressores, melhor ainda digo, desveladores dessa perversa lógica colonializante que se institui por meio de uma educação

PERGAMUM
BCCE/UFC

bancária que se transveste de diversas formas, identificadas com a pedagogia liberal. Respalhado por este caminho, vou em busca da educação, pautada numa Teoria da Ação Dialógica que é, em si, um contributo importante para a Teoria da Descolonialização.

Dito isto, surgem várias perguntas: Como as questões acerca da colonialidade ou mesmo da descolonialidade estão presentes na obra de Paulo Freire? Como Paulo Freire já abordava na sua obra as temáticas que estão manifestas no contexto da colonialidade do saber e do ser? Como as reflexões presentes na obra de Paulo Freire ajudam a pensar as questões acerca da descolonialização?

Num exercício de resposta, destaco alguns temas geradores que podem ajudar nesta busca: a opressão-libertação; a desumanização-humanização; a alienação-conscientização; a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica. Reafirmo que a relação entre opressão e libertação se identifica ostensivamente com a relação entre des-humanização e humanização, finalmente a relação entre educação bancária e educação problematizadora, dialógica. Entendo que com estas reflexões pode-se confirmar minha tese da relevância dos contributos freireanos para uma teoria da descolonialização através da práxis educativa dialógica.

Saliento ainda que esta reflexão principiada e tratada no cenário da educação pode ser estendida para outros campos e dimensões sociais e humanas, pois que a escola é um espaço de interações que reproduzem e/ou influenciam a sociedade como um todo.

Bem, neste ensaio de identificação, primeiramente reconheço que a opressão significa um grave processo de colonialização. Revisitar a obra *Pedagogia do Oprimido*, com este foco, permite identificar temas correlatos que reforçam este reconhecimento. Um dos seus eixos mais relevantes é a ideia da des-humanização que se dá por meio da ação opressora, que nos EMC é identificada como colonialidade do ser. Tanto quanto a opressão pode ser percebida e estudada em sua identidade com a colonialidade do saber. A Teoria da Ação Dialógica – TAD nos ajuda a enfrentar estes dilemas e contribui com sua superação, com a DesColonialização do saber e do ser.

Vamos caminhar por dentro da *Pedagogia do Oprimido* – PO (FREIRE, 1983) e encontrar referências freireanas para nossa tese.

E já, nos primeiros passos, nos deparamos com Paulo Freire, ao justificar sua obra, afirmar que na dramaticidade da “hora atual” os seres humanos se propõem a si mesmos como problema, por perceberem o grau de pouco saber de si. Ainda nos diz que o problema de sua humanização, que sempre foi central do ponto de vista axiológico, ‘hoje’ assume caráter de preocupação que não mais admite dúvidas. Isto é intensamente atual hoje, talvez mais do que nunca.

O cenário identificado por Paulo Freire é o de um mundo no qual a elite impõe seus valores, princípios, padrões, dogmas, diretrizes, manipula e explora o povo. Segundo ele, isto ocorre no Brasil e em todos os recantos do mundo numa relação entre dominador@s e dominad@s, opressor@s e oprimid@s, os que exploram e os que são explorados. Isto ocorre entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, do primeiro mundo e do terceiro mundo; entre bairros numa mesma cidade. Digo mais, entre grupos num mesmo lugar e mesmo entre pessoas num mesmo ambiente.

Em suas primeiras palavras, Paulo Freire nos afirma a importante relação possível entre conscientização e libertação. Adverte que é na conscientização que se supera o medo da libertação, um grande obstáculo ao processo. Pois que, se faz “necessária” à libertação o reconhecimento da situação existencial concreta de subordinação, subalternidade, injustiça. E, a conscientização qualifica o ser humano para se inserir no processo histórico como autor de sua própria história.

Ainda neste trecho da trajetória de significação, encontro argumentos acerca da sectarização, entendida como posição que inviabiliza o diálogo por meio de defesa irracional, agressiva, fechada e arbitrária; e, da radicalidade que significa o enraizamento nas escolhas orgânicas e vitais que se fazem em defesa da vida. Parece-me que a sectarização se associa com a colonialidade que impõe mitos e ídolos desde um lugar privilegiado, enquanto que a radicalização se fundamenta no mundo de vida e no rizoma que decorre das situações concretas despojadas dos véus fantasiosos gerados pelos colonializadores.

Num retorno a justificativa do PO, é possível observar que, para Paulo Freire, a desumanização decorre de uma humanidade roubada, da distorção da capacidade humana de ser mais. Por-

tanto, os passos no rumo da humanização, pela desalienação, são possíveis por conta da vocação histórica do ser humano de “ser para si”, de “ser mais”. Disso decorre que a busca de recuperar sua humanidade é uma forma de recriá-la.

A colonialidade se manifesta na PO, principalmente, através da ação antidialógica d@s opressor@s ao induzirem uma pseudo-desumanização que viabiliza a opressão e a decorrente exploração sociocultural. É possível vislumbrar uma cadeia de efeitos que se inicia por meio do convencimento da incapacidade, da inferioridade, da limitação que demonstra a condição não humana.

Daí se torna possível a exploração desses seres desumanizados, como se fossem apenas instrumentos para o enriquecimento dos colonializadores, por isto mesmo, o direito de subjugar, de oprimir com o intuito de lucro e de privilégios. Estão postas as condições de estabelecer as bases da modernidade, do capitalismo, do neoliberalismo e globalização do modelo colonializante vigente.

Na verdade se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos [humanos], nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos [seres humanos] como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (p. 30).

E dessa maneira, percebemos a clarividência de Paulo Freire ao afirmar que esta ação de desumanizar se identifica com uma “ordem” social hegemônica que impõe sua lógica colonializante. Destaca, por sua vez, estratégias de descolonização, aqui percebidas como trabalho livre intencionado e significado; como desalienação, em outras palavras como desvelar do alheamento de si mesmo que possibilita entender a estrutura social capitalista que impõe uma ideia de justa, violenta exploração da mão de obra, do ser humano desumanizado, que só serve para contribuir com a riqueza dos proprietários do capital, do direito a opressão.

E, nesta busca de superar a própria lógica colonializante, ressalta Freire, que nesta recuperação de sua humanidade, forma

de criá-la, isto se faça sem inverter a situação, de oprimid@ se tornando opressor(a). Ou seja, que se restaure a humanidade de ambos, liberte ambos. Afirma ainda: “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de [se esforçar] por ela.” (p. 32).

O Que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto [humanos] ou povos, na [busca] incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na [busca] por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará.

Vimos assim que, para Paulo Freire, a PO é a própria pedagogia descolonializante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se. Porém: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.” (p.32). Assim sendo, isto implica, em meu entendimento, que o processo de descolonialização precisa começar dentro de cada um, na sua relação com @s outr@s e com o mundo, pois que ninguém se educa sozinho, se liberta só.

Posso assim afirmar que Colonialização, libertação, só acontece através das relações, eco-relacionalmente (FIGUEIREDO, 2009a; 2009b; 2009c). Como diz Paulo Freire, a liberdade é conquista, busca permanente e esta se dá no reconhecimento da inconclusão humana. Esta compreensão possibilita a esperança de que é possível; a fé na capacidade humana de ser mais. “A libertação, por isto, é um parto.” (p.36). E parto não se faz só consigo. Parto implica em parceria. De igual modo, libertação não caracteriza libertação de um, mas no mínimo na libertação d@ oprimid@ e d@ opressor(a) que até então lhe oprime.

Igualmente este processo implica em reconhecimento da integração entre objetividade e subjetividade. “Não há um sem outro, mas ambos em permanente integração.” (p. 39). Isto favorece reconhecer que a opressão é um mecanismo que ocorre tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, por isto mesmo se identifica com a colonialidade.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente. (p. 42).

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva [...] como também não haveria ação humana se o [humano] não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (p. 42).

Como se pode observar, a dialética dialógica entre mundo e ação potencializa a práxis libertadora, humanizante, descolonizante. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos [humanos] empenhando-se na [busca] por sua libertação [...]” (p. 43). E, neste movimento mesmo, paradoxalmente, é possível encontrar um gesto de amor: “na resposta dos oprimidos à violência dos opressores.” (p. 46), pois que ao libertar-se liberta @ opressor(a), inaugura o amor. Esta atitude, práxis de libertação, torna viável o inédito: um cenário de liberdade.

Esta realidade, u-topia, o não-lugar, lugar que ainda se tece, implica na superação de um lugar de ânsia irrefreada de posse, na qual opressor@s “desenvolvem em si a convicção de que é possível transformar tudo a seu poder de compra... O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.” (p. 49). O que vale mais para @s colonializadores é ter mais, à custa, do ter menor ou nada ter d@s colonializad@s, oprimid@s.

Por este motivo, @s opressor@s “vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades.” (p. 50). A colonialidade do saber favorece a manutenção da “ordem” opressora. Com estes mitos vigentes, gradativamente há uma hospedagem d@ opressor(a), colonializador(a), em si. De certa maneira, pode se dizer que esta “ordem” que serve aos colonializador@s, “vivem” nel@s.

Isto impacta invisivelmente de tal forma que os levam a exercer a mesma ação colonializante, opressora, em relação aos próprios parceiros de infortúnio. “Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedados’ neles e nos outros.” (p. 53). Porém, há, em certa medida, “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus

padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor.” (p. 53).

Mas, no problema está a solução, ou seja, se por um lado vemos a gravidade de um padrão societário colonializante que se retroalimenta por força do desejo de acessar um status de vida que, em sua pseudorealidade, é desejável; por outro lado, pode se entender que esta teia social possibilita desvelar mais amplamente a situação de risco e a necessidade de um modelo social capaz de ser compartilhado por tod@s.

Outro problema decorrente da opressão/colonialidade é a autodesvalia introjetada decorrente do anseio de estar na mesma condição d@ opressor(a). “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, [...] terminam por se convencer de sua incapacidade.” (p. 54). Este fator leva ao ponto de se reconhecerem similares ao animal, despreparados para uma outra compreensão ou para reconhecerem que seus saberes são relevantes e potencialmente melhores que os conhecimentos opressores e colonializantes.

“Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração.” Esta inconsciência gesta passividade, conivência com o regime colonializante. E, é por meio de um desvelamento da “realidade” colonializante que acontece a assunção de formas de ação descolonizante. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na [busca] organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos [...]” (p. 56). Freire ainda afirma que esta descoberta não pode ser feita apenas intelectualmente, ela exige práxis.

Por este motivo, o diálogo descolonizante, crítico e libertador, supõe ação-reflexão parceira com @s oprimid@s. Por isto mesmo, a ação política parceira implica em ação cultural para a liberdade. Saliento, ainda, que este diálogo não deve ser pensado como uma doação que se faz em favor d@ oprimid@, ele precisa da autenticidade de uma ação-dialogo Ação descolonizante, o que implica em compromisso verdadeiro com o movimento libertador, no qual se reconhece a libertação de si com @s outr@s. Pois que, no momento mesmo em que nos engajamos nesta busca, isto implica

no reconhecimento de nossa situação de “oprimid@-opressor(a)”, de “colonizador(a)-descolonizador(a)”, de nossa opção por sair desse papel e assumir nossa própria história de liberdade, de humanidade.

A concepção bancária de educação em contraposição a concepção problematizadora de educação implicam em escolha, decisão de caminho, rumo a tomar. Para isto, precisa-se reconhecer cada uma das possibilidades.

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e ‘consequentemente’ intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor. Alheia à experiência dos educand@s, nela o educador(a) aparece como seu agente cuja tarefa é encher @s educand@s de conteúdos. Se fundamenta numa Teoria da Ação Antidualógica.

A concepção problematizadora propõe a recuperação de nossa humanidade, da superação do procedimento opressor(a)-oprimid@; da contradição educador(a)-educand@; de que ninguém educa ninguém, mas nos educamos mutuamente mediatizados pelo mundo; de que somos seres inconclusos na busca do ser mais. Os conhecimentos compartilhados são marcados por palavração, palavra prenhe de sentido e que reflete ações-refletidas. Apóia-se numa Teoria da Ação Dialógica.

A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos [humanos] [...] É práxis, que implica na ação e reflexão dos [humanos] sobre o mundo para transformá-lo. (p. 77).

Isto reforça a compreensão, aqui defendida, de que Descolonização implica em desvelamento da colonialidade e práxis concreta de superação deste ambiente opressor, na integralidade desses momentos que retroalimentam-se.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve a dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a

primeira, necessariamente mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (p. 78).

Com estas noções podemos avançar na direção de um desfecho que não finaliza, apenas sinaliza o momento de conclusão deste artigo. Para tanto, retomamos a afirmativa dos grandes contributos que a proposta freireana tem a oferecer para os estudos da modernidade/colonialidade, particularmente os aportes descolonializantes de Paulo Freire para a sociedade hipermoderna de hoje.

Dito isto, salientamos a importância da Educação problematizadora e da Teoria da Ação Dialógica. Em certa medida, podemos afirmar que a pedagogia do oprimido é uma obra que pode ser interpretada no corpo mesmo da descolonialidade, pois, como afirma Paulo Freire, ela é uma pedagogia da libertação, uma pedagogia costurada em parceria focada numa humanização, num processo superador da opressão. E, para tanto, sem possibilidade de mais aprofundamentos neste trabalho, descortinamos a dialogicidade freireana que permite falar de uma educação dialógica descolonializante.

Iniciamos este (des)fecho com a certeza de que a dialogicidade, como afirma Paulo Freire, é a essência da educação como prática da liberdade, portanto de uma pedagogia descolonializante. E diálogo verdadeiro, autêntico, implica em dizer palavra encharcada de práxis, portanto que carrega o potencial de transformar o mundo. Freire afirma que “o diálogo é uma exigência existencial” (p. 93); é encontro de seres humanos que pronunciam o mundo. Porém, nos adverte, que: “Não há diálogo sem profundo amor ao mundo e aos [humanos]”. (p.93).

Paulo Freire continua a definir os pressupostos do diálogo ao esclarecer que para haver diálogo autêntico é preciso amor; humildade, pois que com arrogância não se pronuncia o mundo de maneira parceira; intensa fé nos humanos, em sua vocação de ser mais, pois que são inconclusos. “Ao fundar-se no amor, na humil-

dade, na fé nos [humanos], o diálogo se faz relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (p. 96) (grifo nosso). Confiança implica na clareza mútua das intenções e propósitos parceiros. E, se o diálogo é a busca do *ser mais*, sem esperança é impossível. E, finalmente, sem pensar crítico não há diálogo verdadeiro, pois que não há pensar verdadeiro. Pensar crítico é desvelar, ir além do aparente na direção da razão de ser.

A educação dialógica, portanto, é em si descolonizante. Traz o compromisso fundante de recuperação da humanidade roubada. Instiga a verificar, a investigar as situações-limite que potencializam uma leitura consentânea com a percepção das raízes da colonialidade. Portanto, o desafio das situações existenciais concretas colabora no reconhecimento das bases opressoras e colonializantes. Nessa lógica, o tema gerador é geratriz potente da criticidade que potencializa a descolonização.

Neste caminhar, chegamos ao quarto capítulo do PO. Nele encontramos, depois do detalhamento da dialogicidade enquanto metodologia educativa, o esmiuçar da Teoria da Ação Dialógica. Freire afirma o antagonismo entre esta teoria de ação cultural, a antialogicidade e a dialogicidade. Diz acerca da relação necessária entre um fazer, um quefazer, e uma teoria que o ilumine:

[...] se são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. (p. 145).

Paulo Freire dialoga conosco e fala que uma teoria do fazer implica numa reafirmação da indissociabilidade entre teoria e prática, entre ação, reflexão e ação. E neste fazer antialogico a ideia marcante é a opressão, alienação, exclusão; enquanto no fazer dialógico há o reconhecimento de que ninguém liberta ninguém, que ninguém se liberta sozinho, mas que os humanos se libertam em comunhão.

Ao tratar de uma análise mais minuciosa acerca da Teoria da Ação Antialogica, constatamos um conjunto de características composto da conquista, dividir para dominar, manipulação e a invasão cultural.

Quanto a **conquista**, recordamos Freire ao informar que todo ato de conquista implica num conquistador que impõe suas finalidades ao objeto conquistado. A ação de conquista é necrófila, pois induz vínculos com a morte ao coisificar @ oprimid@. Ao tratar do **dividir para dominar**, fraciona e com isto dificulta a compreensão da totalidade. Ao mesmo tempo, parcializa o entendimento da realidade. Ao ilhar @ oprimid@, fragiliza-se possíveis organizações em torno da mudança. A **manipulação**, por sua vez, amplia a capacidade dos mitos, das falsas ideias, tais como: o mito da igualdade de direitos, da igualdade de acesso aos bens, de acesso a educação para tod@s, da igualdade de classe, do heroísmo dos colonializador@s, de que as elites promovem o bem comum, da propriedade privada, da superioridade d@ opressor(a), da inferioridade ontológica d@s oprimid@s etc. Ao manipular se anestesia as massas populares. Ainda ressalta-se que, na manipulação, se inculca o apetite burguês do êxito pessoal. Quanto a **invasão cultural**, por seu intermédio, se aliena e destitui a capacidade d@ outr@ de elaborar seus próprios saberes. Ao se impor pseudoverdades, consideradas superiores, tira-se a clareza de se lidar com a realidade imediata, com o concreto que demanda conhecimentos locais, desconsiderados via invasão de uma cultura descolada do lugar. Os invasores moldam os invadidos aos seus padrões excludentes e colonializadores.

No trato da Teoria Dialógica da Ação, temos os antídotos para se contrapor e superar esta postura colonializante. Nesta medida, a **Co-laboração** implica na compreensão de que o “nós” é o que nos constitui e empodera. Utiliza como procedimento essencial a problematização; o desvelar que integra num projeto comum; a biofilia como mobilizador ao integrar os processos com a vida em si; a comunhão como impulso inicial. Freire afirma que enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista implica na transformação d@ outr@ em quase coisa, na teoria da ação dialógica, os parceiros se encontram para a transformação do mundo. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.” (p. 197).

Unir para a libertação, se torna essencial num projeto que envolve a superação dos processos opressores, da descolonialização. Porém, para que haja verdadeira união é preciso que se desvele a lógica da colonialidade que impede autênticas parcerias.

Unir implica em união entre os seres humanos, entre si, com o não humano, entre suas múltiplas dimensões, entre objetividade e subjetividade; entre teoria e prática.

A **Organização** implica na busca de unidade. Relaciona-se com a Liderança orgânica revolucionária. Enfrenta e supera a manipulação, já que por meio da integração organizada e orgânica se tem a possibilidade de reconhecer os mitos e pseudoverdades que são impostas no corpo da colonialidade. Implica em testemunho: radicalização, coerência, ousadia, valentia de amar; crença nas massas. Favorece a prática da liberdade. Ela se organiza de maneira tal que a autoridade da liderança é não autoritária, nem licenciosa.

A **Síntese cultural** por sua vez, contribui para que se evite ou supere a invasão cultural que é colonializante. Visa a transformação. Tenciona a relação entre permanência-mudança. Supera induções alheias. É emancipatória por resultar da problematização das situações existenciais e os limites da realidade, o que viabiliza conhecimentos e saberes próprios do grupo submetido na relação opressora. Se dá através dos temas geradores que criam possibilidades superadoras e descolonizantes. Por meio dela há a criação parceira das pautas de ação. Resolve a contradição entre o saber da liderança e dos grupos populares por ocorrer na interface de saberes, tecendo saberes parceiros.

Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação. (p. 150).

Acredito firmemente que nosso compromisso com os esfarapados desse mundo implica num compromisso de superação da colonialidade, significa Descolonização do saber e do ser. Neste rumo, muito embora me repita e repita o que já tantas vezes foi repetido, retomo a frase lapidar de Paulo Freire na conclusão da *Pedagogia do Oprimido*:

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos [seres humano] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (p.218).

Referências Bibliográficas

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Relações de saber, poder e prazer: educação popular e formação de educadores*. Florianópolis - SC: Cepec, 2002.

BAWMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro-Rj: Zahar Editores, 2001.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. TABULA RASA. Bogotá – Colombia, n. 1, enero-diciembre 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio: Século XXI eletrônico [Cd Room]*. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/1983.

FIGUEIREDO, João. Educação e afetividade na relação com @outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. *Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009a.

_____. Educação ambiental dialógica e colonialidade da natureza ambiental. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. *Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade socio-cultural*. João Pessoa – Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009b.

_____. *Pedagogia eco-relacional e formação docente: Possibilidade para superação de Processos Educativos Subalternizantes*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 19, *Anais...* 2009, João Pessoa – Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009c.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1989.

GALLO, Sílvio. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.551-565, set./dez. 2006.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. *Revista 'Perú Indígena'*, Lima, Peru, v. 13, n. 29, 1991, p.11-20, 1991.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá-Colômbia, v. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008. Tradução livre, 2008. (ISSN: 1794-2489).