UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA

BELÉM-PARÁ

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação da Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araújo.

BELÉM-PARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Mota Neto, João Colares da, 1983-
Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda / João Colares da Mota Neto. – 2015.

Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação popular – Brasil. 2. Pedagogia crítica – Brasil. 3. Pensamento crítico – Brasil. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Título.
CDD 22. ed. 370.1150981

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA

Banca Examinadora

_____

Sônia Maria da Silva Araújo - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____

Alfonso Torres Carrillo – Examinador Externo
Doutor em Estudos Latino-Americanos
Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia (UPN)

_____

Danilo Romeu Streck – Examinador Externo
Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

_____

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora Externa
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____

Lúcia Isabel da Conceição Silva – Examinadora Interna
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Examinador Interno
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____

Laura Maria Silva Araújo Alves – Suplente
Doutora em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Data de Aprovação: 27/11/2015

Aos educadores e amigos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará, com quem venho compartilhando projetos, práticas, sonhos e lutas em direção a uma educação popular, democrática, inclusiva e transformadora na Amazônia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, William Pessoa da Mota e Rosemary Pereira da Mota, por todo o incentivo à educação; e aos irmãos, Junior e Josie, por compartilharem comigo este momento.

À companheira Adriane Raquel Santana de Lima e aos nossos filhos, Gabriel e Anabela Santana da Mota, pelo amor que constrói caminhos.

À Profª. Dr. Sônia Maria da Silva Araújo, mais que uma orientadora, também amiga e parceira intelectual, com quem aprendi muito e espero continuar aprendendo. Agradeço também por ter me apresentado novos caminhos para o estudo da educação latino-americana e pela confiança que me possibilitou trabalhar com liberdade e responsabilidade.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, em especial, aos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas: Sônia Araújo, Salomão Hage, Olgaíses Maués, Ivany Pinto e Laura Alves.

À professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, responsável por minha iniciação na pesquisa e na militância em educação popular, agradeço pela amizade e por todo o trabalho conjunto que já desenvolvemos e que continuaremos a desenvolver.

Aos professores que participaram de minhas bancas de qualificação e/ou defesa de tese, pela inestimável contribuição ao aprimoramento do trabalho: Sônia Maria da Silva Araújo, Alfonso Torres Carrillo, Danilo Romeu Streck, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Lúcia Isabel da Conceição Silva, Salomão Antônio Mufarrej Hage e Laura Maria Silva Araújo Alves.

A todos os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, particularmente aos que se engajaram na luta por sua democratização e qualificação.

Aos grupos de pesquisa “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano” e “Constituição do Sujeito, Cultura e Educação”, da UFPA, pelo frutífero e instigante ambiente de investigação.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da UEPA, minha “escola” de educação popular, e aos seus educadores, de hoje e de ontem, por toda a aprendizagem acumulada.

Ao Prof. Dr. Alejandro Álvarez Gallego, pela acolhida institucional na Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), por ocasião do estágio de doutorado sanduíche realizado.

Aos educadores populares colombianos Alfonso Torres Carrillo, Fernando Torres Millán, Lola Cendales e Pilar Cuevas Marín, pelo diálogo iniciado em Bogotá sobre as relações entre o pensamento de Paulo Freire e o de Orlando Fals Borda.

Aos amigos Juan Pablo Bohórquez Montoya, Eucaris Olaya e Ingrid Delgadillo Cely, pelo apoio solidário para o meu estabelecimento e o de minha família em Bogotá.

Ao Archivo Central e Histórico da Universidad Nacional de Colombia, e ao seu Cooordenador de Atenção ao Público, Gabriel Escalante Guzmán, por disponibilizar para consulta, com rapidez e presteza, o acervo pessoal de Orlando Fals Borda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização do doutorado sanduíche, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

À Universidade do Estado do Pará, pela liberação parcial de minhas atividades profissionais e pela bolsa de estudos para realização do doutorado.

O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado.

(FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213)

Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Acá no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas.

(FALS BORDA, 2007, p. 94)

RESUMO

MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

Este estudo objetiva analisar a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana. Parte do seguinte problema de investigação: que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana? Caracteriza-se, metodologicamente, como uma tese teórica, inscrita nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social. As fontes primárias da investigação são as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em distintos e significativos momentos de suas produções intelectuais. Nos dois autores, a concepção decolonial é buscada a partir de quatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político. Resultados do estudo convergiram para a confirmação da hipótese, logo, para a afirmação da tese, de que as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustenta-se este argumento com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes.

Palavras-chave: Educação Popular. Decolonialidade. América Latina. Paulo Freire. Orlando Fals Borda.

ABSTRACT

MOTA NETO, João Colares da. *Popular Education and Latin American Decolonial Thought in Paulo Freire and Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

This study aims to analyze the formation of a decolonial conception on the social and pedagogical thoughts of Paulo Freire and Orlando Fals Borda, identifying their contributions for the formulation of a decolonial pedagogy as an expression of popular Latin American education. It considers the following problem: which decolonial conception is present on the social and pedagogical thoughts of Paulo Freire and Orlando Fals Borda, and what the contributions of these authors for the formulation of a decolonial pedagogy as an expression of popular Latin American educacion? This thesis is characterized, methodologically, as a theoretical one, registered in the fields of cultural and comparative history of the social thought. The primary research sources are the works of Paulo Freire and Orlando Fals Borda, written in distinct and significant moments of their intellectual productions. In both authors, the decolonial design was sought as from four aspects: biographical, epistemological, methodological and ethical-political. The study results converged to confirm the hypothesis, then, the thesis' statement that the works of Paulo Freire and Orlando Fals Borda are an antecedent of the Latin American decoloniality debate, and that the creation of a decolonial pedagogy in our continent is strengthened by educational, political, epistemological and sociological contributions that these authors provided for the popular education. This matter is sustained on its praxeological trajectories as sensing/thinking intellectuals and Third World educators; in their sharp criticism to the colonialist nature of society, the pedagogy and mainstream science; in their bets towards a dialogic, intercultural, conscientizing and researcher popular education; as well as their rebellious, subversive and insurgent utopias.

Keywords: Popular Education. Decoloniality. Latin America. Paulo Freire. Orlando Fals Borda.

RESUMEN

MOTA NETO, João Colares da. *Educación Popular y Pensamiento Decolonial Latinoamericano en Paulo Freire y Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

Este estudio tiene por objetivo analizar la constitución de una concepción decolonial en el pensamiento social y pedagógico de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, identificando sus aportes para la formulación de una pedagogía de la decolonialidad como expresión de la educación popular latinoamericana. Parte del problema de investigación: ¿qué concepción decolonial se presenta en el pensamiento social y pedagógico de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, y cuáles son las contribuciones de estos autores para la constitución de una pedagogía de la decolonialidad como expresión de la educación popular latinoamericana? Metodológicamente constituye una tesis teórica, inscrita en los dominios de la historia cultural y de la historia comparada del pensamiento social. Las fuentes primarias de la investigación son las obras de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, escritas en distintos y significativos momentos de sus producciones intelectuales. En los dos autores la concepción decolonial es buscada a partir de cuatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico y ético-político. Los resultados del estudio tendieron a la confirmación de la hipótesis, entonces, para la afirmación de la tesis de que las obras de Paulo Freire y Orlando Fals Borda son un antecedente del debate de la decolonialidad en América Latina, y que la constitución de una pedagogía decolonial en nuestro continente se fortalece con las contribuciones pedagógicas, políticas, epistemológicas y sociológicas que estos autores aportaron a la educación popular. Este argumento se sustenta en sus trayectorias praxeológicas como intelectuales sentipensantes y educadores tercermundistas; en sus críticas contundentes a la naturaleza colonialista de la sociedad, de la pedagogía y de la ciencia dominante; en sus apuestas por una educación popular dialógica, intercultural, concientizadora e investigativa; así como en sus utopías rebeldes, subversivas e insurgentes.

Palabras clave: Educación Popular. Decolonialidad. América Latina. Paulo Freire. Orlando Fals Borda.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... 12
1.2 JUSTIFICATIVA: RELEVÂNCIA DA PESQUISA E DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS..... 19
1.3 OUTRAS MOTIVAÇÕES: IMPLICAÇÕES PESSOAIS E VÍNCULOS INSTITUCIONAIS..... 29
1.4 REFERENCIAL METODOLÓGICO..... 38

2 O GIRO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA..... 48

2.1 A CRÍTICA DECOLONIAL EM FRANTZ FANON 51
2.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL E O PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO DA MODERNIDADE/COLONIALIDADE LATINO-AMERICANO..... 63
2.2.1 Caracterização geral do programa..... 63
2.2.2 A *colonialidade do poder* e a crítica do racismo..... 77
2.2.3 *Transmodernidade* e a crítica ao *eurocentrismo* filosófico..... 82
2.2.4 O pensamento decolonial como *paradigma outro*..... 88
2.2.5 Pensamento crítico latino-americano e a superação da *colonialidade do saber*..... 94
2.2.6 A *colonialidade do ser* e a ética de solidariedade..... 98

3 A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA COMO UMA PEDAGOGIA DA SUBVERSÃO..... 103

3.1 DE QUE EDUCAÇÃO POPULAR ESTAMOS FALANDO?..... 104
3.2 A EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA NA AMÉRICA LATINA..... 117
3.3 A REFUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR E A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS EMANCIPATÓRIOS..... 129

4 A CONCEPÇÃO DECOLONIAL EM PAULO FREIRE: DA DENÚNCIA DO COLONIALISMO AO ANÚNCIO DA LIBERTAÇÃO..... 146

4.1 PAULO FREIRE, UM EDUCADOR DO TERCEIRO MUNDO: ASPECTO BIOGRÁFICO..... 148
4.2 FUNDAMENTOS DA CRÍTICA DECOLONIAL NO PENSAMENTO FREIREANO: ASPECTO EPISTEMOLÓGICO..... 164
4.3 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: ASPECTO

METODOLÓGICO..... 202
4.4 O HORIZONTE UTÓPICO DE PAULO FREIRE: ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO..... 218

5 A CONCEPÇÃO DECOLONIAL EM ORLANDO FALS BORDA – OU A CONJUNÇÃO ENTRE CIÊNCIA PRÓPRIA PARTICIPATIVA, EDUCAÇÃO POPULAR E SOCIALISMO AUTÓCTONE..... 230

5.1 ORLANDO FALS BORDA, UM INTELECTUAL SENTIPENSANTE: ASPECTO BIOGRÁFICO..... 231
5.2 A CRÍTICA AO COLONIALISMO INTELECTUAL E A BUSCA DE UMA CIÊNCIA PRÓPRIA: ASPECTO EPISTEMOLÓGICO.... 249
5.3 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E A EDUCAÇÃO POPULAR: ASPECTO METODOLÓGICO..... 267
5.4 O SOCIALISMO AUTÓCTONE E A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO..... 299

6 O LEGADO DE FREIRE E FALS BORDA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA..... 311

6.1 A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA..... 312
6.2 CRÍTICAS DECOLONIAIS A FREIRE E FALS BORDA..... 328

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 342

REFERÊNCIAS..... 349

ANEXOS..... 365

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O escritor colombiano Gabriel García Márquez, em seu discurso de recebimento do Prêmio Nobel de Literatura, em 1982, argumenta que a independência da América Latina do domínio espanhol não a pôs a salvo da demência colonial. Citando viajantes, cronistas, generais, presidentes e déspotas que passaram pelo continente, o autor de *Cem Anos de Solidão*, clássico do realismo fantástico, mostra-nos que o delírio, o absurdo, a loucura tem expressão não apenas na literatura que se produziu na região, mas também na realidade descomunal vivida, plena de desdita e beleza, com poetas e mendigos, músicos e profetas, guerreiros e malandros.

Observa o escritor, em face da realidade atordoada da América Latina, que os europeus, tão empenhados em contemplar suas próprias culturas, ensimesmados, ficaram sem um método válido para nos interpretar, e conclui que a "interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários" (GARCÍA MÁRQUEZ, 2011, p. 26).

A solidão da América Latina, título que García Márquez deu ao seu discurso, seria, assim, fruto não apenas de um histórico de opressão e domínio colonial, mas, também, de um modo de pensar a região que distorce nossa história, nega nossa cultura, aprisiona os nossos povos em modelos interpretativos que nos são estranhos.

Os escritores, talvez porque só consigam trabalhar sobre sua matéria prima, a linguagem, imbuídos de uma razoável liberdade de criação, têm expressado com profunda sensibilidade crítica esse sentimento de perda, solidão, orfandade impulsionado pelo processo colonizador. Octavio Paz, outro notável escritor latino-americano e também ganhador do Nobel de Literatura, já procurava compreender, em *O Labirinto da Solidão*, de 1950, a singularidade do povo mexicano, marcado por uma incessante procura de sua filiação, de sua origem, desfigurada pela Conquista espanhola.

Estado de solidão que tem sido historicamente imputado às sociedades colonizadas da América Latina por diversas estratégias, que vão da coação ao convencimento, mas que, no conjunto, contribuem para o silenciamento de nossos saberes, nossas culturas e lógicas de pensamento. É o que Octavio Paz, poeticamente, traduziu por *nenhumação*, isso é, "uma operação que consiste em fazer de Alguém, Nenhum" (2006, p. 43).

Nenhum, cada vez que quer falar, tropeça num muro de silêncio, nos diz Paz:

> É inútil que Nenhum fale, publique livros, pinte quadros, coloque-se à cabeça. Nenhum é a ausência dos nossos olhares, a pausa da nossa conversa, a reticência do nosso silêncio. É o nome que sempre esquecemos por uma estranha fatalidade, o eterno ausente, o convidado que não convidamos, o vazio que não enchemos. É uma omissão (2006, p. 44).

Mas a solidão, como bem nos lembra Octavio Paz, tem sempre um duplo significado. Ao mesmo tempo em que é ruptura com um mundo, a solidão é também tentativa de criar outro mundo. Eis a razão pela qual nossas sociedades latino-americanas têm sido o berço de algumas das mais criativas e mobilizadoras utopias transformadoras, assumidas por movimentos sociais e defendidas por notáveis intelectuais, lideranças políticas, artistas e educadores.

É assim que a realidade amarga vivida por nossas sociedades mais pobres e excluídas e denunciadas por esses escritores, ao invés de nos conduzir a um pessimismo imobilizador, obriga-nos a um engajamento em projetos de luta pela emancipação, pela descolonização, pela criação da utopia contrária, tão bem sintetizada, mais uma vez, nas palavras de nossos literatos:

> Uma nova e arrasadora utopia de vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra (GARCÍA MÁRQUEZ, 2001, p. 28).

Ou, na visão de Octavio Paz:

> Uma sociedade plural, sem maiorias nem minorias: na minha utopia política nem todos felizes, mas, pelo menos, todos somos responsáveis. Sobretudo e antes de tudo: devemos conceber modelos de desenvolvimento viáveis e menos desumanos, caros e insensatos que os atuais (PAZ, 2006, p. 235-236).

Esta tese, ao abordar a contradição entre utopias de vida ou morte, entre projetos de libertação ou colonização, entre processos de construção da autonomia ou da submissão, perscruta, fundamentalmente, o lugar ocupado pela educação na constituição do sujeito, da cultura e da sociedade na América Latina.

De forma ainda mais específica, este estudo se volta para *a constituição de uma concepção decolonial nas obras de Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008)*, intelectuais reconhecidos nos campos da educação popular, da pedagogia crítica e das ciências sociais em nosso continente.

Tanto em Paulo Freire, o mais célebre pedagogo brasileiro, quanto em Orlando Fals Borda, o mais importante cientista social colombiano, encontraremos conceitos, ideias,

concepções e propostas metodológicas que nos permitirão articular o referencial da educação popular com o da decolonialidade, buscando entender, a partir desse cruzamento, a constituição de um discurso pedagógico crítico das heranças do colonialismo nos territórios periferizados do Sul global, particularmente na América Latina.

Utilizamos o conceito de *decolonialidade*[1] por inspiração de um conjunto de autores organizados em torno do "programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano", ou, simplesmente, "rede modernidade/colonialidade", cuja apresentação será aprofundada no próximo capítulo desta tese, e que reúne nomes como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros.

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

De outra forma, decolonialidade refere-se ao esforço por "transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade", de acordo com Catherine Walsh (2009, p. 27), o que significa, nas palavras de Walter Mignolo (2007, p. 27), que a decolonialidade é uma "energia que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad"[2].

A aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância

---

[1] Optamos por usar os termos "decolonial" e "decolonialidade", tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de "descolonial" e "descolonialidade", que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais. Enquanto que a ideia de "descolonial" pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. De outro modo, a opção por diferenciar decolonial de descolonial (não obstante este último termo circular no Brasil, em algumas produções, como sinônimo do primeiro) deve-se à diferença, cara aos teóricos da decolonialidade, entre colonialismo e colonialidade, como será explicado mais adiante. Neste exato sentido, Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra "decolonialidade" não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera ele que esta expressão marca uma diferença com a ideia de "descolonização", além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido – com a expressão "padrão" em espanhol (e em português) que seria "*descolonialidad*".

[2] Em razão da proximidade linguística entre o espanhol e o português e do volume significativo de citações diretas naquela língua, optamos por manter os excertos em sua língua original. Por outro lado, as poucas citações diretas em inglês e em francês terão tradução livre para o português.

contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir.

O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que *a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade*, que a colonialidade é o "lado obscuro" da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por estes autores por suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser.

Com efeito, para Mignolo (2007), a modernidade é uma hidra de três cabeças, que simbolizam, cada qual: i) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial.

É a partir desta lógica que tem sentido falar em *pensamento decolonial*, noção cara a esta tese, como a dimensão gnosiológica e epistemológica contida na ideia de decolonialidade, ou seja, como um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pela modernidade/colonialidade, em diálogo crítico com as teorias europeias, mas elaborado, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta.

De acordo com Mignolo (2007), é preciso traçar uma genealogia do pensamento decolonial, no sentido de recuperar, na história das populações e culturas colonizadas, estas práticas epistêmicas decoloniais, ou seja, conhecimentos que surgiram como contrapartida e resistência à matriz colonial de poder, desde o início do processo colonizador, mas que foram soterrados pelo eurocentrismo epistemológico. Segundo este autor, a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, a intelectuais, mas também considera movimentos sociais e instituições que gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do

saber, do existir e do poder. É assim que ele inclui nesta genealogia nomes como os de Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, além do Movimento Sem-Terra brasileiro, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, no Equador e na Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas (MIGNOLO, 2007).

Neste sentido, diferentemente das teorias tradicionais, a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global. A educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo.

É neste exato sentido que este estudo parte da hipótese de que *as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inseridas no movimento da educação popular latino-americana, são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e uma importante contribuição para a constituição de uma pedagogia decolonial.*

A par desta hipótese, levantamos o seguinte problema de investigação: *que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana?*

Delimitamos, ainda, as seguintes questões norteadoras, a fim de nos ajudar a perscrutar a problemática central:

- Quais os traços e as marcas decoloniais presentes nas obras de Paulo Freire, no que toca aos seus fundamentos epistemológicos, às suas propostas pedagógicas e ao seu horizonte ético-político?
- Quais os traços e as marcas decoloniais presentes nas obras de Orlando Fals Borda, particularmente nos seus escritos mais diretamente vinculados à educação popular, à investigação-ação participativa, a uma ciência social não eurocêntrica e ao socialismo autóctone?
- Que relações podem ser estabelecidas entre as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, tendo em vista a construção de uma pedagogia decolonial na América Latina?

Considerando estes questionamentos, traçamos como objetivo geral da tese o de analisar a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de

Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

- Investigar os traços e as marcas decoloniais presentes nas obras de Paulo Freire, em especial no que diz respeito aos seus fundamentos epistemológicos, às suas propostas pedagógicas e ao seu horizonte ético-político
- Explorar os traços e as marcas decoloniais presentes nas obras de Orlando Fals Borda, particularmente nos seus escritos mais diretamente vinculados à educação popular, à investigação-ação participativa, a uma ciência social não eurocêntrica e ao socialismo autóctone.
- Identificar relações entre as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, visando apresentar indicadores de uma pedagogia decolonial na América Latina.

Como se nota, há uma forte hipótese que mobiliza este estudo, que nasce, em realidade, a partir do pressuposto de que o discurso da educação popular na América Latina, pelo viés da obra de Freire e Fals Borda, é um *antecedente* ou uma *fonte* do debate da decolonialidade em nosso continente. Isto, em certa medida, poderá imprimir um tom *descritivo* a esta tese, que procurará evidenciar, ao longo dos capítulos, estes traços e marcas decoloniais pressupostos nas obras analisadas. Contudo, levando-se em conta o problema e as questões norteadoras referidas, percebe-se que o pressuposto do qual partimos não é capaz de nos informar, por exemplo, "que concepção decolonial, afinal de contas, é esta?", "quais seus fundamentos epistemológicos?", "como esta concepção se articula com as biografias e os contextos sociais de ambos os autores?", "com que temas e com que horizonte ético-político essa concepção decolonial é construída por eles?". É neste sentido que situamos esta investigação como um efetivo *processo de descoberta* e não apenas como ato descritivo-analítico.

Cabe ainda ressaltar que não é intenção deste estudo estabelecer uma conexão entre a educação popular e a decolonialidade, como se esta fosse exógena àquela, mas demonstrar que a própria educação popular já expressa, desde sua fundação[3], mas

[3] Entendemos que a ideia de educação popular tem sua origem no século XIX, no contexto das lutas pela independência das nações latino-americanas. Seguimos, assim, Mejía (2005), que compreende a educação popular como uma dinâmica que nos últimos duzentos anos tem estado presente na teia social de nosso continente. "Se reconhecemos que nosso pai é Freire", diz Mejía, "o nosso avô é Simón Rodríguez, professor de Simón Bolívar, quem estabeleceu no começo do século XIX as bases da educação popular que a América

especialmente em torno da educação popular libertadora, com Paulo Freire e Orlando Fals Borda, uma concepção *avant la lettre* decolonial, que antecipa vários dos questionamentos feitos posteriormente pelos teóricos reconhecidos como decoloniais ou mesmo pós-coloniais, ainda que com outra linguagem; que traduz, no campo da educação, da pedagogia, da epistemologia, as tentativas de superação de uma concepção eurocêntrica de ciência; e que tem articulado ou promovido vários e distintos projetos de resistência decolonial na América Latina, como esperamos que esta tese seja capaz de revelar.

É preciso deixar claro, desde já, a fim de evitar esta possível objeção, que não existe *uma* teoria decolonial, como se se tratasse de um bloco monolítico de pensamento ou de uma corrente homogênea de intelectuais. Quando utilizamos a ideia de *pensamento decolonial* de Walter Mignolo, estamos enfatizando que a decolonialidade expressa um conjunto de *práticas epistêmicas* que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais, ao longo de nossa densa história de colonização que se inicia em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas.

Por esse motivo, é preciso reforçar, com Mignolo (2007), que o pensamento decolonial, no interior do qual queremos estudar a educação popular, ao invés de se apresentar como *uni*versal, é *pluri*versal, porque são muitas as genealogias dispersas pelo planeta, são muitos os nós apagados desta rede que inclui línguas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades obliterados pela matriz colonial do poder. Apesar da diversidade, o elemento genealógico em comum entre os que fazem o pensamento decolonial, dirá o autor, é a ferida infligida pela diferença colonial.

Portanto, ainda que tenhamos dito que o uso da expressão *decolonialidade* foi inspirado pela leitura dos intelectuais vinculados ao "programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano", que desenvolveram o termo, a *concepção decolonial* vem sendo tecida em muitas direções epistemológicas e políticas e em lugares e tempos distintos, de forma heterodoxa e não sem contradições. É assim que no próximo capítulo, que constitui parte do referencial epistemológico da tese, traremos para debate, além dos intelectuais da rede modernidade/colonialidade, também Frantz Fanon, o qual consideramos um precursor fundamental do debate decolonial.

---

precisava e que, então, foi proposta para alguns dos pais das repúblicas latino-americanas" (p. 212). Ao dizer isso, é preciso também enfatizar, como forma de evitar anacronismos, que há diferenças substanciais entre o que foi chamado de educação popular no século XIX e o que passou a ser educação popular no século XX. As condições de produção do discurso, as bases epistemológicas, os contextos históricos particulares de cada momento não nos permitem fazer generalizações apressadas. Por isso, ao adotar a visão de Mejía sobre a história da educação popular, queremos asseverar que a educação popular da segunda metade do século XX possui antecedentes e fontes de inspiração que estão no século anterior, sem, com isso, entender que se trata de uma continuidade retilínea e sem rupturas.

1.2 JUSTIFICATIVA: RELEVÂNCIA DA PESQUISA E DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS

Por que relacionar a educação popular com a decolonialidade? Por que procurar reler as obras de Freire e Fals Borda em busca das marcas de uma concepção decolonial? Para onde converge o interesse em ver a constituição de um pensamento decolonial nestes autores? Que outros estudos já apontaram relações entre a educação popular e a decolonialidade? De que educação popular se está falando, quando se propõe o diálogo com o pensamento decolonial? Quais as possíveis contribuições desta investigação para o campo teórico da educação e da decolonialidade? Elucidar esta concepção poderá contribuir para o próprio entendimento e avanço do campo epistêmico-político da educação popular?

Entendemos que a relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de desenvolver aquilo que Danilo Streck (2015), tomando como base um conceito proveniente da *grounded theory* (teoria de pesquisa fundada em dados), chama de "sensibilidade teórica". Para ele, este conceito está relacionado à capacidade de ler criticamente o mundo, utilizando ferramentas teóricas existentes ou criando novas que sejam mais adequadas à dinâmica da realidade. A sensibilidade teórica, muito além da mera reprodução das teorias existentes, desafia a construção de alternativas, que podem modificar compreensões já estabelecidas sobre um determinado objeto de conhecimento ou apontar para aspectos inovadores de algo já conhecido.

Neste sentido, em que pese o reconhecimento e a notoriedade de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, consideramos que reler a educação popular e dois dos seus mais importantes intelectuais com o "olhar" da decolonialidade pode ser não só inovador, uma vez que poucos trabalhos caminharam nesta direção, como também oferece uma possibilidade de reexame crítico da educação popular, explorando questões, problemáticas e conceitos até então pouco abordados por seus intérpretes.

Mais do que isto, esperamos que a aproximação entre a educação popular e a decolonialidade possa ser fértil em duas direções fundamentais:

a) identificar nos escritos de Freire e Fals Borda elementos decoloniais no sentido do questionamento e da superação da colonialidade e do eurocentrismo;

b) reconhecer, à luz da concepção decolonial, possibilidades de releitura e atualização da obra destes autores, possibilitando expandir seus pensamentos com base nas contribuições do debate decolonial.

Espera-se que a tese contribua para fortalecer, a um só tempo, o campo epistemológico da educação popular, analisado à luz de um paradigma teórico alternativo que poderá lhe provocar avanços; e o da decolonialidade, cujo debate, até agora, está substantivamente afastado de questões pedagógicas (com raras exceções, dentre as quais a obra de Catherine Walsh), motivo pelo qual entendemos que a educação popular poderá, igualmente, contribuir para seu avanço.

Desse modo, uma motivação fundamental deste trabalho é a possibilidade de subsidiar novas problematizações ou teorizações na educação popular brasileira e latino-americana, trazendo à discussão conceitos, fundamentos e princípios decoloniais que, embora já presentes nas concepções de Freire e Fals Borda, não têm sido suficientemente abordados pelos teóricos e pesquisadores da área.

Como são poucos os estudos que já apontaram relações entre a decolonialidade e a obra de Freire e Fals Borda – lacuna que também justifica a relevância desta pesquisa –, apresentaremos um breve perfil de alguns dos trabalhos encontrados, embora sem a pretensão de oferecer um estado da arte completo e exaustivo das produções com esta temática.

No cenário internacional, vale destacar o livro *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* de Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), no qual apontam a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a obra de Fals Borda como importantes antecedentes do debate sobre a decolonialidade na América Latina. Mais particularmente, apontam articulações entre a obra destes autores com a dos intelectuais da rede modernidade/colonialidade.

Não obstante, estes autores afirmam que o trabalho de Paulo Freire não tem sido reconhecido de maneira explícita na constituição das categorias da coletividade de argumentação da rede modernidade/colonialidade. Porém, segundo eles, a inflexão decolonial encontra-se na obra de Paulo Freire a partir de uma apelação que o pedagogo brasileiro faz à exterioridade da modernidade: o *oprimido*, em seus próprios termos, ou a *diferença colonial*, na linguagem de Mignolo. Afirmam que esta diferença constitui o lugar privilegiado, epistêmico e politicamente, "no sólo para realizar un tipo de crítica que es imposible desde el interior de la modernidad, sino que también es desde la diferencia colonial que se articulan las intervenciones de desmantelamiento de la colonialidad" (p. 57).

Neste livro, Restrepo e Rojas (2010) também destacam a obra de Fals Borda como uma fonte do pensamento decolonial na América Latina, particularmente pela crítica feita por ele ao eurocentrismo e ao colonialismo intelectual nas ciências sociais. Os autores sugerem,

ainda, outras relações, mas que serão posteriormente aprofundadas nesta tese. Em síntese, o argumento central dos autores é o seguinte:

> De una parte, está el vínculo que los mismos miembros de la colectividad establecen con la IAP [Investigación Acción Participativa], como uno de los proyectos en los cuales hunden sus raíces y que constituye la que sería su tradición política e intelectual. De otro, la preocupación por el conocimiento y su papel en la imposición y legitimación de las relaciones de poder, lo que lo hace un lugar privilegiado y de necesaria intervención. Otro punto sería la necesaria historicidad de los análisis que se emprenda desde este nuevo proyecto intelectual. Uno más se refiere a la localización geohistórica de dicho conocimiento, el hablar 'desde' América Latina aunque no sólo 'para' América Latina, y su crítica al eurocentrismo (o euro-americanismo) de la academia. Sin embargo, estos mismos y otros puntos de encuentro también son puntos en los que puede encontrarse rasgos diferenciadores de cada una de las propuestas (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 51).

Na mesma direção, Lander (2001), em estudo sobre o pensamento crítico latino-americano, indica os nomes de Freire e Fals Borda como contribuições fundamentais à estruturação de uma epistemologia crítica do eurocentrismo nas ciências humanas e sociais na América Latina, embora sem aprofundar o argumento.

Vale lembrar que, ao passo que o nome de Paulo Freire é menos reconhecido entre os autores da decolonialidade, o de Orlando Fals Borda chegou inclusive a ser citado por Arturo Escobar (2003) na apresentação seminal que este fez sobre o programa de investigação da modernidade/colonialidade e as suas fontes teóricas. Senão vejamos:

> la Teología de la Liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y *una ciencia social autónoma (e.g., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro)*; la teoría de la dependencia; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos (ESCOBAR, 2003, p. 53, destaque nosso).

Fals Borda, que muito embora no Brasil não tenha seu nome largamente reconhecido como um intelectual da educação popular, que de fato é – não à toa, é o segundo presidente honorário, após Paulo Freire, do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL)[4] –, tem uma obra de vital importância para as ciências sociais latino-americanas, de uma maneira geral, e para a educação popular, especificamente, tendo sido o

[4] Anteriormente chamado de Conselho de Educação de Adultos da América Latina, o CEAAL se autodefine como um movimento de educadores e educadoras populares, que atua e acompanha processos de transformação educativa, social, política, cultura e econômica das sociedades latino-americanas e do Caribe, em cenários locais, nacionais e regionais, em diálogo com o mundo, a favor da soberania e integração dos povos, da justiça social e da democracia, a partir das perspectivas dos direitos humanos, da equidade de gênero, da interculturalidade crítica e de uma opção ética, pedagógica e política emancipadora.

criador do que no Brasil é chamado de *pesquisa participante* (ou, como preferia o autor, investigação-ação participativa – IAP[5]), a um só tempo método de pesquisa, técnica educacional e ação política, que tem ajudado a romper com o eurocentrismo, a falsa neutralidade e a despolitização das ciências sociais e da educação, como veremos mais adiante.

Outro dos escassos textos que apontam a relação entre a educação popular e a decolonialidade é de autoria de Catherine Walsh (2009), intelectual que mais tem investido no entendimento da educação (e da educação popular) a partir da concepção decolonial. Neste texto a autora propõe um diálogo crítico entre a obra de Paulo Freire e a de Frantz Fanon, com o objetivo de pensar uma pedagogia decolonial na América Latina. Entre as passagens em que a autora tece este diálogo, destacamos esta em que ela diz que:

> Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer (sic) a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização (WALSH, 2009, p. 33).

De fato, a presença do pensamento de Fanon na obra de Paulo Freire, desde os seus primeiros escritos, é significativa e, sem dúvida, é um dos traços marcantes da concepção decolonial neste autor e na educação popular, como discutiremos em capítulo específico. Mais do que isto, Paulo Freire teve um papel estratégico na disseminação da obra de Frantz Fanon no Brasil. De acordo com Guimarães, "Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire foi, talvez, o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon" (GUIMARÃES, 2008, p. 106), o que vem a ser mais uma "pista" para discutirmos as relações entre a pedagogia de Paulo Freire e o discurso da decolonialidade na América Latina.

Em artigo no qual ensaiam uma articulação direta entre a educação popular de Paulo Freire e a pesquisa participante de Orlando Fals Borda, Moretti e Adams (2011) afirmam que ambas estão ancoradas em epistemologias surgidas ao *sul*, que estão baseadas na

---

[5] Neste estudo, preferimos preservar o nome "investigação-ação participativa" (IAP) utilizado por Fals Borda, ao invés de usar o termo equivalente no Brasil, "pesquisa participante". Em primeiro lugar, porque não estamos analisando a teoria e a prática da pesquisa participante no Brasil, mas o próprio pensamento de Fals Borda. Em segundo lugar, porque Fals Borda e Rahman (1989) já esclareceram que apesar de não haver diferenças significativas entre os dois termos, que ainda assim preferem a denominação IAP porque esta enfatiza o componente de "ação", deixando claro que se trata de uma investigação-ação que é participativa, e de uma investigação que se funde com a ação transformadora. Em terceiro lugar, porque preservar o seu termo nos possibilita usar a sigla IAP, com a qual o seu método tornou-se conhecido em todo o mundo.

insurgência contra a colonialidade como princípio e que ambos os autores são importantes interlocutores dos processos educativos/políticos/organizativos na emancipação do *espelho eurocêntrico*.

Da mesma forma como argumentamos nesta tese, Moretti e Adams (2011, p. 456) apresentam a pesquisa participante como uma estratégia, simultaneamente, de renovação teórico-metodológica nas ciências sociais e de educação popular. Nas palavras dos autores:

> a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade.

Afirmam, também, que com o aporte de Paulo Freire para a pesquisa participante se consolidou uma íntima relação entre a natureza sociológica, onde se destaca a contribuição de Fals Borda, e a natureza educativa da pesquisa participante, combinando-se, assim, em uma unidade dialética, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora (MORETTI; ADAMS, 2011).

Aliás, o próprio Fals Borda é explícito no reconhecimento dos aportes de Freire à sua proposta de investigação-ação participativa. Em texto escrito conjuntamente com Mohammed Anisur Rahman, no qual abordam as fontes de inspiração da IAP, afirmam: "aplicamos la 'concientización' de Paulo Freire, como también el 'compromiso' y la inserción en el proceso social" (FALS BORDA; RAHMAN, 1989, 14). Note-se, assim, a importância das categorias "conscientização" e "compromisso" de Freire na construção da proposta teórica e metodológica de Fals Borda, questões que serão aprofundadas ao longo da tese.

De forma mais direta, Pilar Cuevas Marín (2013), no texto *Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial*, defendeu a necessidade de se fazer uma recuperação coletiva da história da América Latina das décadas de 70 e 80 do século XX, para que se reconheça na educação popular de Freire e na IAP de Fals Borda o que ela chamou de os "antecedentes mais claros" na configuração de cenários políticos e epistêmicos críticos no campo da memória coletiva.

Pereira (2014), em uma abordagem semelhante a de Marín, articula a epistemologia freireana, a pesquisa participante e a pós-colonialidade, que o autor também chama de des(colonialidade). Em seu artigo, discute elementos da epistemologia de Paulo Freire que sustentam práticas de pesquisa participante, as quais, por sua vez, contrapõem-se às orientações colonialistas e eurocêntricas da ciência moderna. Ao fazer convergir o

pensamento de Freire e o método participativo de investigação, conclui que a construção do conhecimento deve ser um ato solidário e aplicado à realidade das classes populares.

Tratando especificamente sobre Orlando Fals Borda, Moraes (2013) discutiu a proposta de uma ciência rebelde do intelectual colombiano. Ao procurar evidenciar como Fals Borda transcendeu as práticas intelectuais e acadêmicas hegemônicas, o autor indagou pelas eventuais convergências entre a postura teórico-prática do sociólogo colombiano e a crítica decolonial aos aparelhos disciplinares de captura e docilização do conhecimento inerentes à universidade moderna. O autor enfatiza a IAP, neste sentido, como uma ferramenta de descolonização das ciências:

> Fals propõe à "anti-elite ilustrada" um desafio que lhe parece crucial para a descolonização das ciências: a busca pela endogênese, ou seja, pela recuperação e promoção, através de abordagens originais, dos enfoques e das prioridades existenciais desenvolvidos pelas populações locais, do tópico e do subtrópico. A ferramenta para desenvolver semelhante desafio é a Pesquisa Ação Participativa (de agora em diante, IAP de acordo com a sigla em castelhano), cuja regra geral consiste em assentar-se na realidade concreta, vinculando o pensamento com a ação (MORAES, 2013, p. 28).

Para além destas breves referências, que apontam, de forma preliminar, e na forma de ensaios e artigos curtos, relações entre as obras de Freire e Fals Borda com a decolonialidade, vale também citar alguns estudos que aproximam a educação popular e os seus intelectuais da teoria pós-colonial, uma vez que, muito frequentemente, os termos pós-colonial e decolonial são tratados como sinônimos ou interdependentes. Apesar de que consideramos necessário fazer uma distinção entre ambos, o que faremos no próximo capítulo, é inegável que há muitas compatibilidades e possibilidades de diálogo entre ambos os termos e concepções, daí que faremos menção a estes trabalhos.

Alfonso Torres Carrillo (2009), a partir da produção do CEAAL entre 2004 e 2008, examina o diálogo entre a educação popular e o que chama de "novos paradigmas emancipatórios", dentre os quais situa a teoria pós-colonial. Para ele, a busca por novos paradigmas na educação popular se deve ao reconhecimento do esgotamento ou crise das coordenadas teóricas críticas oriundas do marxismo ortodoxo. Prossegue afirmando que Paulo Freire e Orlando Fals Borda falaram em pós-modernismo progressista para referirem-se à convergência entre a tradição emancipatória latino-americana presente na educação popular e na investigação-ação participativa e algumas das ideias reivindicadas por autores contemporâneos que, sem ser provenientes do marxismo, fazem críticas ao capitalismo,

problematizam as relações entre poder, cultura e conhecimento e reconhecem o potencial emancipador dos saberes subalternos.

Afirma o autor que sem excluir o marxismo, que permanece sendo uma forte influência teórica, a educação popular estabelece um profícuo diálogo com "nuevas corrientes de pensamiento, tales como la crítica al orientalismo, los estudios postcoloniales, la crítica al discurso colonial, los estudios subalternos, el afrocentrismo y el postoccidentalismo" (RODRÍGUEZ, 2003 *apud* CARRILLO, 2009, p. 16). Destaca ainda que é no processo de refundação[6] da educação popular que se observa em seu interior uma abertura ainda maior para a questão das identidades culturais, em função da emergência de novos movimentos sociais em torno dos direitos humanos, das reivindicações das mulheres e dos jovens e de outras identidades étnicas e culturais da América Latina (CARRILLO, 2009).

Diz Carrillo (2009) que a epistemologia da educação popular se concebe como um processo no qual a investigação e a educação estão permanentemente relacionadas, o que vem a ser um forte argumento para esta tese, que busca promover o diálogo entre Freire e Fals Borda, entre educação popular e a investigação-ação participativa, como dimensões integradas de um mesmo processo político-pedagógico-investigativo. Por isso, estamos de acordo com ele quando diz que é preciso potencializar os sistemas de ideias legados por Freire e Fals Borda, mas nutrindo a pedagogia crítica de correntes alternativas, como o feminismo e os estudos pós-coloniais.

Focalizando especificamente o trabalho de Paulo Freire, Giroux (1998), Silva (2011), Lima (2011) e Apple (2011) também já apresentaram algumas possibilidades de reler Paulo Freire a partir do pós-colonialismo.

Para Giroux (1998), o que tem sido amplamente perdido na apropriação norte-americana e ocidental do trabalho de Freire é a natureza profunda e radical de sua teoria e prática como um discurso anticolonial e pós-colonial. Em contraposição à leitura conservadora, o autor considera Paulo Freire como um intelectual de fronteira e afirma que ele oferece novas possibilidades teóricas para tratar a autoridade e os discursos daquelas práticas casadas com o legado de um colonialismo, "que tanto constroem diretamente ou são envolvidas nas relações sociais, que deixam o privilégio e a opressão vivos como forças ativas constituintes da vida diária dentro dos centros e das margens de poder" (p. 198).

---

[6] De acordo com Kay (2007), o processo de refundação da educação popular ocorre no final da década de 1980 e início da década de 1990, tendo como pano de fundo a crise do socialismo e a ascensão dos modelos neoliberais, que expuseram a necessidade de reformulação dos paradigmas da educação popular. Esta discussão será aprofundada no capítulo 3 da tese.

Por sua vez, Silva (2011), ao tratar das teorias pós-críticas do currículo, menciona que a obra inicial de Paulo Freire pode ser considerada como uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional, porque se fundamenta, em parte, nos livros de Frantz Fanon e Albert Memmi. Segundo Silva, o discurso pós-colonial no campo do currículo é "um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado 'cânon ocidental' das 'grandes' obras literárias e artísticas" (p. 126), reivindicando a inclusão, como fez Freire, das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades são marginalizadas pela identidade europeia dominante.

Lima (2011), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: Afinidades pós-coloniais*, argumenta que as reflexões presentes na obra em destaque, assim como os estudos pós-coloniais, delineiam uma crítica ao *modus operandi* do colonialismo, particularmente em sua dimensão cultural e epistêmica, e articulam uma problematização sobre os processos de dominação cognitiva instaurados a partir da colonização europeia no continente latino-americano. O autor considera o pós-colonialismo como um lugar teórico para afirmação e reinvenção da *Pedagogia do Oprimido*.

Apesar da proximidade, nossa pesquisa de tese diferencia-se substantivamente do trabalho de Lima (2011), pelas seguintes razões: a) utilizamos o conceito de decolonialidade como central, ao passo que o autor enfatiza o de pós-colonialidade; b) nosso olhar está voltado tanto para a obra de Paulo Freire quanto a de Orlando Fals Borda, autor não considerado naquele estudo; c) nosso exame do pensamento de Paulo Freire considera o conjunto de sua obra, ou, melhor, obras representativas dos diferentes momentos de produção intelectual de Freire, como explicaremos adiante, enquanto que o estudo aludido centrou-se na análise da obra *Pedagogia do Oprimido*.

Apple (2011), em artigo no qual analisa o papel do estudioso crítico ativista tomando como exemplo Paulo Freire, concorda com a possibilidade de "encontros dialógicos" que criam a conexão entre o que chama de imaginação pós-colonial e o trabalho de Freire. Imaginação pós-colonial entendida como subversão das relações de poder ainda existentes, como exame acurado das relações centro/periferia e das questões de autoridade, desestabilizando tradições de identidade herdadas.

Ao mencionar trabalho de Robert Young no qual o pós-colonialismo é concebido como "um nome geral para aqueles conhecimentos insurgentes que vêm do subalterno, do despossuído, e busca mudar os termos sob os quais todos nós vivemos"[7] (YOUNG, 2003

[7] Tradução livre do original: "Postcolonialism...is a general name for those insurgent knowledges that come from the subaltern, the dispossessed, and seek to change the terms under which we all live".

apud APPLE, 2011, p. 7), Michael Apple considera que esta concepção de pós-colonialismo tem claras ressonâncias com os compromissos de Freire, com o que concordamos.

No entanto, diz Apple, muito antes da recente disseminação dos estudos pós-coloniais, há uma história secular de luta dos grupos subalternos que já haviam desenvolvido perspectivas contra-hegemônicas e um extenso número de formas de interromper a dominação colonial na educação. O trabalho de Paulo Freire ganhou notoriedade e ecoou em muitas direções, em grande parte, porque conseguiu conectar-se à memória coletiva dos movimentos sociais de resistência.

Este argumento é forte no sentido de nos lembrar que não podemos apartar as ideias de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda de uma história mais geral dos movimentos de educação popular no continente latino-americano. Há que se considerar, como diremos mais adiante, que o contexto histórico da educação popular forneceu as "estruturas de referências e atitudes" (SAID, 2011) no interior das quais as obras de nossos intelectuais puderam ser pensadas e escritas.

É assim que cabe deixar claro, ao introduzir a tese, de que educação popular nós estamos falando, reconhecendo o caráter polissêmico do termo. Qual a concepção de educação popular que norteia esta investigação e que pode ser aticulada com o debate decolonial?

Com Freire (2011), entendemos a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação científica, técnica e política das classes populares, visando à transformação e inclusão social. Concepção e movimento educacional que considera que "não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha" (FREIRE, 2004, p. 57), uma vez que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos (FREIRE, 1996).

De outro modo:

> La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social e políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía 'consagrado' marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (HURTADO, 2005, p. 7-8).

A educação popular, dessa forma, pode ser identificada em torno de práticas político-pedagógicas de denúncia à exclusão social das classes e grupos populares e criação de metodologias e referenciais teóricos de inclusão social e respeito às diversidades culturais. Representa um conjunto de práticas de resistência ao modelo formal de educação e de crítica à sociedade instituída, agregando múltiplas dimensões, tais como: *política*, de contestação à estrutura social opressora; *ética*, do ponto de vista da valorização, da dignidade e da libertação do ser humano; *metodológica*, ao ousar na criação de estratégias didáticas alternativas à pedagogia tradicional e na criação de técnicas e métodos de pesquisa científica, como a pesquisa participante e a sociopoética; *epistemológica*, por fundar novos parâmetros de elaboração, sistematização e avaliação do conhecimento, na perspectiva de diálogo e síntese de diversos saberes (MOTA NETO, 2008).

De acordo com Huidobro e Martinic (1983), há quatro características fundamentais da educação popular: 1) ela busca a criação de uma nova hegemonia; 2) a educação popular tem seu ponto de partida na cultura popular, que, em que pese possuir núcleos dinâmicos, é uma cultura dominada; 3) busca a constituição do povo como sujeito político, o que supõe o trânsito de classe econômica para classe política; 4) a educação popular estabelece um tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos que, evitando a manipulação, promove a direção consciente e a vontade coletiva (*apud* BRANDÃO, 1994, p. 37).

Em todas essas definições, a educação popular é entendida não apenas como pensamento, mas também como movimento. E é precisamente isto que caracteriza a educação popular segundo o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), isso é, ela é ao mesmo tempo teoria e exercício prático, de um modelo-concepção de educação cujos princípios e estratégias implicam num estreito nexo com a política, a economia e a cultura de nossos povos (CÉSPEDES, 2005).

Esta concepção de educação popular é articulada não só pelo CEAAL, como também é representada por diversos outros intelectuais e pesquisadores, para além de Paulo Freire e Fals Borda, muitos dos quais traremos para diálogo ao longo da tese, como: Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Pedro Pontual, Celso de Rui Beisiegel, Osmar Fávero, Sérgio Guimarães, João Francisco de Souza, Ana Maria Araújo Freire, Ana Maria Saul, Afonso Celso Scocuglia, Alder Júlio Ferreira Calado e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no Brasil; Lola Cendales, Alfonso Torres Carrillo, Marco Raúl Mejía, Pilar Cuevas Marín, Fernando Torres Millán, Alfredo Ghiso e Germán Mariño, na Colômbia; Adriana Puiggrós e Carlos Alberto Torres, na Argentina; Sergio Martinic, no Chile; Oscar Jara, na Costa Rica;

Raúl Leis, no Panamá; Rosa María Torres, no Equador; Nélida Céspedes, no Peru; Carlos Núñez Hurtado, no México.

E é a partir desta concepção (libertadora) de educação popular – defendida por Freire, Fals Borda e por um conjunto amplo de redes da sociedade civil, movimentos sociais e educadores de toda a América Latina – que vamos analisar as matrizes políticas e epistêmicas da decolonialidade.

1.3 OUTRAS MOTIVAÇÕES: IMPLICAÇÕES PESSOAIS E VÍNCULOS INSTITUCIONAIS

Para além das questões epistemológicas, tratadas anteriormente, este estudo nasce da confluência de um conjunto de motivações e circunstâncias, de ordem pessoal, profissional e institucional, tendo encontrado acolhida nos âmbitos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em sua linha de pesquisa "Educação, Cultura e Sociedade" e nos grupos de pesquisa "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano"[8] e "Constituição do Sujeito, Cultura e Educação – ECOS"[9].

A linha de pesquisa "Educação, Cultura e Sociedade" do PPGED, com seu escopo investigativo direcionado à problematização da educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades, dimensionou-se como espaço privilegiado para fomentar debates e reflexões que têm subsidiado o processo de investigação e escrita desta tese. A linha parte de uma compreensão ampliada dos processos educacionais, entendidos em sua historicidade e em seu contexto geopolítico, de forma a incentivar trabalhos que problematizem a educação segundo lógicas não hegemônicas, de resistência ao padrão de poder colonial/capitalista, patriarcal, racista, eurocêntrico. De acordo com a ementa, a linha:

> Entende os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de reivindicação por educação e inclusão social. Trata a educação na sua historicidade e a escola, em particular, com seus currículos e práticas pedagógicas, com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos. Destaca, em específico, os processos históricos de escolarização e atendimento à criança, jovens e adultos da Amazônia, assim como projetos e programas oficiais de educação analisados a partir dos sujeitos neles envolvidos. Pesquisas vinculadas a esta linha têm privilegiado estudos sobre: história da infância e juventude na Amazônia; educação do campo; educação freiriana; movimentos sociais e educação; estudos culturais e educação; gênero,

[8] Coordenado pela Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araújo.
[9] Coordenado pelas professoras doutoras Laura Maria da Silva Alves e Sônia Maria da Silva Araújo.

> sexualidade e docência; história social e cultural do pensamento educacional, especialmente o produzido na América Latina; modernidade, direito e educação (PPGED, 2012).

Desta ementa visualizam-se três campos temáticos com os quais mais diretamente se articula esta tese: "educação freireana", "estudos culturais e educação" e "história social e cultural do pensamento educacional latino-americano". Com efeito, o que propomos nesta pesquisa é entender uma parte da história educacional na América Latina – a que se refere à educação popular articulada em torno das ideias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda –, em busca de uma perspectiva decolonial que muito se aproxima com os estudos culturais e pós-coloniais incentivados pela linha.

Vinculado a esta linha de investigação, o grupo de pesquisa José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano assume como objetivos: desenvolver projetos interdisciplinares de pesquisa sobre a obra e a biografia de José Veríssimo; articular, em nível nacional, pesquisadores da vida e obra de José Veríssimo; promover estudos e debates sobre a obra de José Veríssimo; fazer estudos comparados entre o pensamento de José Veríssimo e o de outros autores brasileiros e latino-americanos; *realizar estudos comparados das ideias educacionais de pensadores latino-americanos*; *abordar temas históricos ligados ao pensamento educacional, especialmente o nacionalismo e o pós-colonialismo*; realizar estudos que relacionem literatura e educação.

No interior deste grupo, trabalhando, com maior ênfase, os dois objetivos acima destacados, estamos ligados às linhas de pesquisa "Educação Popular na América Latina", "Estudos Comparados do Pensamento Educacional Latino-Americano" e "Pós-Colonialismo, Decolonialidade e Educação na América Latina". Os objetivos do grupo e as suas linhas de pesquisa, como os títulos indicam, possuem relação direta com nosso objeto de investigação, daí que este grupo tenha se dimensionado em um *território epistemológico* fértil para o desenvolvimento desta tese.

Mas, não apenas as temáticas que o grupo pesquisa se coadunam com esta tese, como também as metodologias de investigação adotadas em seu interior têm sido orientadoras deste estudo. Referimo-nos à utilização da História Cultural e da História Comparada, campos epistêmicos e metodológicos que norteiam um conjunto amplo de pesquisas no grupo, sejam as pesquisas coletivas institucionalizadas, sejam as pesquisas decorrentes de conclusão de curso, como TCC's, monografias, dissertações e teses.

Neste grupo, temos participado, desde 2012, da pesquisa "Um estudo comparado do pensamento educacional da América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)",

coordenada pela Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araújo, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem como objetivo geral analisar, por meio da história comparada do pensamento social, a concepção de educação defendida por pensadores das letras e da ciência do primeiro quartel do século XIX ao primeiro do século seguinte na América Latina e, assim, identificar o lugar de importância que a educação ocupou na formação das nações latino-americanas.

Nossa inserção neste projeto tem se dado nos seguintes sentidos: a) esta pesquisa de doutorado, ainda que se volte para o estudo de autores da segunda metade do século XX, fora, portanto, do recorte temporal daquele projeto, articula temáticas que lhe são de interesse, como educação popular na América Latina, descolonização e pós-colonialismo, possibilitando entender as continuidades e rupturas em relação aos projetos de educação das nascentes repúblicas latino-americanas; b) contribuímos na realização do levantamento de pensadores latino-americanos que produziram ideias sobre educação no período de 1819-1928, que é um dos objetivos específicos daquele projeto e que, do ponto de vista desta tese, tem nos ajudado a contextualizar a educação popular no interior da densa história do pensamento pedagógico latino-americano; c) neste mesmo sentido, elaboramos verbetes de intelectuais uruguaios (José Enrique Rodó, José Pedro Varela, Agustín Ferreiro, Alfredo Vásquez Acevedo, Carlos Vaz Ferreira, Carlos María de Pena e Elbio Fernández Eulacio) e equatorianos (Juan León Mera e Marietta de Veintemilla) para um banco de dados que está sendo organizado no contexto do projeto de pesquisa; d) realizamos um estudo comparado sobre as concepções de educação de Nísia Floresta e Marietta de Veintemilla, escrito em coautoria com Sônia Maria da Silva Araújo e Adriane Raquel Santana de Lima, e que se constituiu em um interessante exercício epistemo-metodológico de análise de produções intelectuais à luz da teoria decolonial e da história cultural[10].

De maneira articulada às ações que temos desenvolvido no Grupo José Veríssimo, estamos também vinculados ao Grupo Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS), nas linhas "Constituição do Sujeito e Educação" e "Cultura e Educação". Tais linhas, assim como o grupo, de uma maneira geral, buscam compreender a formação de sujeitos, de grupos e organizações, propondo-se a: a) conhecer de que forma a escola trabalha com produtos

[10] Diferentes versões deste trabalho foram apresentadas em eventos internacionais, nacionais e locais, como o *I Congreso Internacional Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina*, realizado entre 21 e 23/08/2013, em Lima, no Peru; o *XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, de 10 a 13/11/2013, em Recife; e o *II Colóquio de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade*, promovido em Belém, no período de 19 a 21/11/2013. O trabalho foi publicado com o título "Educação e emancipação em perspectiva decolonial: esboço de um estudo comparado sobre a concepção de educação de Nísia Floresta e Marietta de Veintemilla" no livro "Las Mujeres en los procesos de independencia de América Latina", organizado por Sara Beatriz Guardia (LIMA; MOTA NETO; ARAÚJO, 2014).

culturais; b) compreender como os sujeitos escolares são sujeitados pelos conhecimentos, e quais as formas de interação que estabelecem, os isolamentos e as identidades que configuram, além dos instrumentos culturais que produzem; c) analisar as estruturas sistêmicas com as quais o sistema escolar interage; d) analisar dimensões educativas de práticas culturais diversas.

Esta tese alinha-se aos objetivos de investigação do ECOS na medida em que procura analisar a educação (popular) em estreita articulação com as dimensões identitárias e culturais da vida social. O conceito de cultura, cara ao grupo, é também uma das categorias centrais desta investigação, seja porque ela é o eixo de articulação da história cultural, que integra nosso referencial metodológico, como veremos adiante; seja pela importância das questões culturais e simbólicas no interior do pensamento decolonial, nosso referencial epistemológico; ou, ainda, pela centralidade da cultura e dos saberes populares no contexto da educação popular na América Latina, nosso objeto de estudo.

Foi também no bojo desta vinculação à linha e aos grupos de pesquisa referidos que se tornou mais aguçada nossa preocupação em relação à América Latina, com sua história, seus governos, suas produções culturais e literárias, suas realidades educacionais e suas populações. O aprofundamento dos estudos sobre a região nos possibilitou entender que as problemáticas educacionais aqui vividas, e compartilhadas em maior ou menor grau por todas as nações latino-americanas, devem-se a uma situação de dependência estrutural, assentada, conforme Theotonio dos Santos (2011), nos compromissos entre os interesses que movem as estruturas internas dos países dependentes e os do grande capital internacional, sempre em busca da mais-valia. Logo, sem ignorar as tão importantes questões culturais e identitárias, a atenção à perspectiva decolonial tampouco deve ignorar os problemas da economia e da geopolítica, já que são instâncias necessariamente articuladas e interdependentes, questões também presentes em Freire e Fals Borda.

Mas, assim como a região é marcada pelo problema da dependência estrutural, dialeticamente, nesta região também se pode observar a emergência de novos atores sociais e movimentos reivindicatórios, de que são notórios, só para citar alguns, os levantes indígenas equatorianos, bolivianos e mexicanos; os sem-terra brasileiros; os *piqueteros* argentinos; os estudantes secundaristas chilenos, entre outros, como nos lembra Pierro (2008). Movimentos que surgem da e na luta pela afirmação de sua identidade cultural e étnica, muitos dos quais tem encontrado na educação popular uma referência para uma pedagogia contra-hegemônica.

Estas questões possuem relação direta com nosso objeto de tese, já que, conforme Aníbal Quijano (2005a), estes recentes movimentos político-culturais dos indígenas e dos

afro-latino-americanos puseram definitivamente em questão a versão europeia da modernidade/racionalidade, propondo sua própria racionalidade como alternativa. Assim, desde uma perspectiva que poderíamos chamar de decolonial, esses movimentos almejam, ainda de acordo com Quijano, a supressão da colonialidade de poder e a igualdade social manifestada na afirmação da reciprocidade e de sua ética de solidariedade social, como opção alternativa às tendências predatórias do capitalismo.

É oportuno, nesse sentido, que investigações como a que estamos realizando estejam sensíveis aos desdobramentos políticos de suas descobertas e que esforços sejam envidados na construção de paradigmas alternativos de sociedade, ciência, pedagogia e educação que reconheçam a "razão do Outro" (DUSSEL, 2008).

E esta perspectiva ético-política tem sido assumida não apenas na UFPA, nos coletivos já citados e que acolheram esta tese, mas também na Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio, especialmente, do seu Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), que foi, por assim dizer, o "laboratório" inicial de germinação do projeto de investigação que desembocou neste estudo.

O NEP é um grupo de ensino, pesquisa e extensão, com uma história iniciada em 1995[11], com foco na educação popular, que desenvolve ações educativas em comunidades urbanas periféricas, hospitais, casas de acolhimento de idosos, escolas públicas e comunidades ribeirinhas do Pará, realizando ainda, articuladamente, estudos ancorados em seis linhas de pesquisa: 1) Educação Popular de Jovens e Adultos, 2) Paulo Freire e a Educação Popular, 3) Educação Popular Infantil e Escolarização Básica, 4) Educação, Desenvolvimento e Ação Coletiva na Amazônia Rural; 5) Educação Freireana e Filosofia, 6) Educação Inclusiva e Diversidade.

Sem dúvida, foi o engajamento de mais de dez anos no NEP, em diferentes linhas de atuação, que nos acercou da educação popular, não apenas como ferramenta pedagógica de transformação social, mas também como campo de estudos e de formação.

No núcleo, inicialmente como estudante da Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA, durante todo o curso, atuamos na alfabetização de jovens, adultos e idosos em um bairro periférico de Belém, o Guamá, e na formação de alfabetizadores para a educação do campo no município de São Domingos do Capim. Já como pedagogo, nosso vínculo com o NEP se profissionalizou, após a aprovação, em 2008, no concurso público para Técnico em

[11] Antes de tornar-se Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, nomenclatura assumida apenas em 2002, o grupo era chamado de Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO). A coordenação geral do Núcleo é realizada pela Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Neste espaço, atuamos na coordenação pedagógica.

Pedagogia da UEPA, cargo que nos oportunizou atuar como assessor e coordenador pedagógico do NEP de 2009 até os dias atuais. Em 2010, com a aprovação no concurso público para o cargo de Professor da UEPA, pudemos intensificar ainda mais nossa vinculação com a educação popular, mediante não apenas a participação em projetos de pesquisa do NEP, como também pelas disciplinas assumidas na graduação em Pedagogia, muitas das quais em estreita articulação com temáticas ligadas à educação popular[12].

Do ponto de vista das pesquisas em educação popular realizadas até então e que, evidentemente, interferem na concepção e na elaboração desta tese, queremos destacar quatro conjuntos de estudos:

a) Os que relacionaram a educação popular com análises antropológicas de processos de mudanças socioculturais de comunidades ribeirinhas amazônicas: investigação que teve origem em nossa iniciação científica em Antropologia no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e que foi estendida e culminou no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UEPA[13];

b) Os que foram chamados de "cartografias de saberes" e que consistiram no mapeamento simbólico, elaborado a partir de pesquisa participante, das produções culturais e dos saberes experienciais dos alfabetizandos do NEP, enfocando o trabalho, a religiosidade e a cultura amazônica[14].

c) Estudos voltados para a educação do campo na Amazônia, tanto para as práticas de educação popular realizadas em espaços não escolares e em movimentos sociais quanto para as escolas multisseriadas[15].

---

[12] Neste sentido, temos trabalhado com as disciplinas "Educação em instituições não escolares e ambientes populares", na qual introduzimos um eixo temático voltado para a educação popular; no "Estágio em instituições não escolares e ambientes populares", no qual temos aproximado os estudantes de variadas práticas de educação popular realizadas em Belém; e na disciplina eletiva "Educação Popular", propriamente dita.

[13] O relatório final da pesquisa de iniciação científica foi intitulado "O processo de mudança sociocultural de comunidades amazônicas: o caso de São Domingos do Capim (PA)" (2004-2005) e foi orientado pela Drª. Lourdes de Fátima Gonçalves Furtado, do MPEG. O trabalho de conclusão de curso foi orientado pela Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e recebeu o título de "A invasão cultural na escola multisseriada: mudanças socioculturais, conflitos e resistências no cotidiano de comunidades ribeirinhas" (2005).

[14] Participamos de três pesquisas desse tipo: "Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens e adultos de comunidades ribeirinhas de São Domingos do Capim" (2003), "Para repensar a práxis alfabetizadora: representações sobre religiosidade de alfabetizandos do NEP-CCSE-UEPA" (2004-2005) e "Cartografia de saberes: representações de alfabetizandos de comunidades hospitalares e periféricas de Belém e rurais-ribeirinhas de São Domingos do Capim sobre a cultura amazônica" (2005-2006), sendo que as duas primeiras foram coordenadas pela Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e a última pela Profª. Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos.

[15] Neste sentido, participamos nos anos de 2005 e 2006 do Programa EducAmazônia (coletivo de pesquisadores da UEPA, UFPA, SEDUC e MPEG), que realizou o estudo "Inventário de Experiências de Educação do Campo" em 11 municípios do Estado do Pará e que mapeou diversos projetos nos seguintes eixos temáticos: Educação com crianças e adolescentes; Educação e movimentos sociais; Formação de professores; Educação de jovens e adultos; e Educação ambiental. No que toca às pesquisas sobre escolas multisseriadas, destacamos a participação

d) Estudos sobre o legado de Paulo Freire nas redes públicas de ensino, nas pesquisas educacionais e na história da educação popular em Belém[16].

Ao olhar, retrospectivamente, para esta série de pesquisas, com o objetivo de extrair daí lições úteis para esta tese, queremos ressaltar duas observações: 1) diferentemente do que costuma ser apregoado, sobretudo após o fracasso do socialismo real e ascensão do neoliberalismo, a educação popular não está morta, mas continua viva, ainda que em muitos outros formatos, em diversas práticas e em variados projetos educacionais na América Latina, no Brasil e na Amazônia, seja nos movimentos sociais, populares e sindicais, seja nas escolas e redes oficiais de ensino; 2) o pensamento de Paulo Freire apresenta-se, ainda, como uma forte influência e inspiração para estas práticas, por seu caráter, ao mesmo tempo, radical e heterodoxo, isso é, por sua vitalidade ao efetivar uma dura crítica à educação bancária e às estruturas de dominação que lhe sustentam (particularmente o capitalismo, a colonialidade, o racismo e o patriarcado), mas também pela possibilidade que a sua obra oferece para releituras, a partir de outros ângulos teóricos e outras perspectivas emancipatórias.

Ana Maria Saul (2006, p. 2), convergentemente, afirma que a atualidade do pensamento de Paulo Freire "vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo" e que a grande vitalidade do pensamento deste autor pode ser atestada por meio da "crescente publicação das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano".

De fato, alguns levantamentos por nós realizados atestam uma significativa presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq, nas diversas regiões do país e em muitas áreas do conhecimento, não apenas da Educação (OLIVEIRA; MOTA NETO; HAGE, 2011), bem como, especificamente, revelam uma quantidade expressiva de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre educação de jovens e adultos que assumem a centralidade do referencial freireano (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2013), sem

---

na pesquisa "O professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade" (2010-2011), que apresentou um retrato da escola multisseriada nos municípios de Moju e Santarém.

[16] Estas pesquisas estão ligadas a dois coletivos: a) a Rede Freireana de Pesquisadores, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a qual desenvolvemos o estudo "O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 1990" (2011-2012) e "Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990" (2013 – Atual); b) Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos na Amazônia (2011 – Atual), cujo interesse é mapear as produções e as experiências de EJA na Amazônia.

mencionar os outros ramos da educação e as diversas áreas do conhecimento que sofreram um evidente impacto do pensamento freireano.

Em suma, o que estes estudos sugerem, no contexto desta tese, é a importância de se realizar outras investigações sobre a pedagogia de Paulo Freire, em busca de olhares alternativos que procurem reinventar o seu pensamento e, ao fazê-lo, mantenham-no vivo. É esta, em síntese, uma das motivações básicas do presente estudo.

Quanto à inclusão da obra de Orlando Fals Borda neste trabalho, isto se deve, para além da importância de seu pensamento para a teoria decolonial, para as ciências sociais e para a educação popular latino-americana, a outras duas razões. Primeiramente, deve-se ao exercício prático de pesquisa participante, realizado durante os já citados estudos "cartografias de saberes", entre os anos de 2003 e 2006, os quais nos mostraram não somente a possibilidade, mas a necessidade de se praticar uma ciência dialogada, ancorada em práticas de solidariedade e de coparticipação com as comunidades populares. Ainda que não tivéssemos feito uma leitura mais aprofundada e rigorosa de Fals Borda naquele período, já o conhecíamos como autor do texto "Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular" (FALS BORDA, 1999 [1981]), que é não apenas uma apresentação geral da pesquisa participante, mas também uma forte reação ao colonialismo nas ciências sociais.

Desse modo, a realização de pesquisas participantes articuladas a práticas de educação popular, desde cedo, levaram-nos a considerar a dimensão eminentemente pedagógica da pesquisa e, dialeticamente, o caráter investigativo da educação. O viés epistemológico e político desta abordagem, ainda que naquele tempo não tivesse sido compreendido como uma resposta à colonialidade do saber, sem dúvida internalizou-se na forma de um saber tácito, que hoje tem a oportunidade de revelar-se de forma mais lúcida e transparente por meio desta tese.

A segunda motivação para a inclusão de Fals Borda decorre de nossa vinculação ao já mencionado projeto "Um estudo comparado do pensamento educacional na América Latina", por meio do qual se estabeleceu um intercâmbio de pesquisa entre o grupo "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano" da UFPA e grupo "Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia - GHPP", através do Prof. Dr. Alejandro Álvarez Gallego, da Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá, onde realizamos um estágio de doutorado sanduíche, no período de setembro a dezembro de 2014, permitindo-nos realizar o levantamento bibliográfico, o estudo e a análise da obra de Fals Borda.

Considerando-se que a metodologia de investigação adotada no projeto supracitado é a da história comparada do pensamento social e pedagógico de intelectuais da América Latina, e uma vez que tenhamos optado por estudar um intelectual colombiano, motivado pelo intercâmbio, o nome de Orlando Fals Borda revelou-se de imediato. O fato de que tenha vivido e produzido no mesmo período histórico de Paulo Freire e a expressiva compatibilidade epistemológica e política presente nas obras destes dois autores foram razões que nos impulsionaram a decidir pelo estudo comparativo, como será abordado adiante.

Para além das pesquisas em educação popular e em história do pensamento pedagógico latino-americano, a construção desta tese foi também motivada pela nossa aproximação com os estudos étnicorraciais e em antropologia das religiões de matriz africana, que culminaram na defesa de uma dissertação de mestrado, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, que consistiu numa descrição etnográfica das práticas educativas e dos processos de construção e transmissão do saber no cotidiano de um terreiro de uma religião afro-amazônica, o Tambor de Mina (MOTA NETO, 2008)[17].

Poder-se-ia dizer que este tese é um prolongamento – epistemológico, embora não temático – de um conjunto de problematizações feitas naquela dissertação, como a crítica ao racismo, o reconhecimento da diáspora e a importância da interculturalidade. De fato, o olhar para a educação no terreiro exigiu-nos a denúncia do racismo perpetrado pela sociedade moderna/colonial contra os praticantes de religiões afro-brasileiras, assim como o reconhecimento de que as próprias religiões, por sua história de lutas e sua ética de solidariedade social, encampam uma resistência à negação e ao preconceito.

Jean-Paul Sartre, no famoso prefácio para *Os Condenados da Terra* de Frantz Fanon, é lúcido ao perceber que a possessão, nas religiões africanas, é uma reação ao colonialismo. "O que era outrora fato religioso em sua simplicidade", diz Sartre (2005, p. 36), "uma certa comunicação do fiel com o sagrado, é transformado em arma contra o desespero e a humilhação".

Ademais, uma vez que a pesquisa de mestrado procurava entender a educação fora do espaço privilegiado definido pela modernidade para sua realização, a escola, e considerando que os saberes que circulam no terreiro não se pautam pelas regras metodológicas e pelos princípios epistemológicos da ciência oficial, ocupamo-nos em construir uma forte crítica ao escolacentrismo e cientificismo da pedagogia moderna, para, em

[17] Além da dissertação de mestrado, o envolvimento com estas temáticas foi impulsionado por nossa inserção como pesquisador no Grupo de Estudos Religiões de Matiz Africana na Amazônia – GERMAA, da UEPA, coordenado pela Profª. Drª. Taíssa Tavernard de Luca, no qual somos responsáveis pela linha de pesquisa "Religião de Matriz Africana e Educação".

seguida, esboçar o que chamamos, naquela ocasião, de uma *epistemologia dos saberes cotidianos*, dialogando com as noções de *pós-modernidade de oposição* de Boaventura de Sousa Santos (2002) e *transmodernidade* de Enrique Dussel (2008).

Com Dussel entramos em contato com a radicalidade da crítica à violência da modernidade, ao mito civilizatório e eurocêntrico escondido na razão iluminista e a necessidade de se reconhecer a "razão do Outro" – indígenas, mulheres, camponeses, afrodescendentes, classes populares, enfim, a racionalidade da alteridade negada (as vítimas) pela modernidade/colonialidade.

Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, que após apresentar sua proposta epistemológica como pós-moderna passou a denominá-la sob a legenda do *pós-colonialismo de oposição* – nomenclatura que utilizamos na escrita do projeto de ingresso ao doutorado – influenciou-nos significativamente ao propor uma "compreensão não ocidental do mundo em toda sua complexidade e na qual há-de caber a tão indispensável quanto inadequada compreensão ocidental do mundo ocidental e não-ocidental" (2006, p. 41). É neste contexto, inclusive, que passamos a utilizar o seu conceito de *epistemologias do Sul*, entendido como "o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão [de saberes de povos e/ou nações colonizadas], valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos" (SANTOS; MENESES, 2010, p. 13).

Esta ideia parece-nos cara a esta tese, que, ao discutir a vigência da educação popular no continente latino-americano, procura evidenciar que é possível "fazer uma pedagogia a partir de bases educacionais diferentes da proposta dos paradigmas clássicos da modernidade ocidental (Alemão, Francês, Saxão)", como diz Mejía (2005, p. 213-214), dando um passo "em direção a um quarto paradigma, o latino-americano, que outros denominam como crítico-latino-americano".

Com este olhar retrospectivo, evidencia-se, assim, as razões – não apenas epistemológicas, como também sociais, pessoais e institucionais – que nos conduziram a articular a educação popular, a América Latina e a decolonialidade nesta tese de doutorado.

1.4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Em termos de perspectiva metodológica, trata-se de uma *tese teórica*, uma vez que está voltada para o exame crítico da produção intelectual de um determinado ramo do conhecimento – a educação popular, articulada a partir das obras de Paulo Freire e de Orlando

Fals Borda –, com vistas a apresentar uma outra possibilidade de entendimento, análise e problematização desta produção. Conforme Umberto Eco (2007), uma tese teórica propõe encarar um problema abstrato que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões. Neste sentido, embora a educação popular seja um campo teórico já bastante estudado, entendemos que é inovador analisá-la em seus cruzamentos históricos e epistemológicos com a concepção decolonial, podendo esta tese apresentar um ponto de vista fértil para o desenvolvimento de novos trabalhos de pesquisa em educação popular.

Do ponto de vista do enfoque metodológico adotado, que orientou o modo de leitura das fontes e o trabalho de análise dos dados, procuramos inscrever esta tese nos domínios da *história cultural* e da *história comparada* do pensamento social, considerando-se que oferecem formas de problematização da cultura – em sentido ampliado, no interior da qual se localizam as produções intelectuais – que permitem articular texto e contexto, indivíduo e história, local e global.

Para Roger Chartier (1990, p. 16-17) a história cultural "tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler". A importância desse enfoque é que ele nos possibilita o entendimento das obras de Freire e Fals Borda para além de uma hermenêutica limitada ao texto, fazendo aparecer o contexto, a história, a cultura e as trajetórias de vida que possibilitaram a escrita destas obras.

Com Chartier (2007), efetivamente, aprendemos a olhar para um livro não apenas como um objeto de leitura, mas, sobretudo, como um ente central no universo da cultura, ou seja, percebem-se as transações entre as obras e o mundo social, devendo o estudioso estar atento "às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições" (p. 13).

Dessa forma, compreendemos que ao estudar o pensamento da educação popular, materializado na forma da escrita, isso também revela uma parte importante do contexto histórico-cultural da América Latina, permitindo-nos depreender dessa produção aquilo que Raymond Williams (1997) chamou de *estruturas de sentimentos* e Edward Said (2011), nele inspirado, de *estruturas de atitudes e referências*, isso é, as relações entre política e economia, de um lado, e cultura e educação, de outro, partilhadas pelos membros de uma sociedade na forma de valores, sentimentos, condutas e hábitos.

Diz Williams (1997, p. 133), neste preciso sentido:

> Devemos aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre uma formação política e econômica e uma formação cultural e educacional, e, talvez o

> mais difícil, as formações de sentimentos e de relações que são nossos recursos mais imediatos em quaisquer formas de luta.

Na perspectiva pós-colonial de Said (2011, p. 12) isso significa trabalhar com uma ideia de cultura não divorciada do mundo cotidiano, possibilitando-nos "estabelecer a conexão entre, de um lado, a longa e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas"[18].

É exatamente nesta perspectiva que procuramos analisar a produção intelectual de Freire e Fals Borda, entendendo: a) que o pensamento materializado na forma de escritos é um importante acervo da cultura; b) que o estudo desta produção cultural não pode se dar divorciada do contexto histórico que a possibilitou; c) que na realidade latino-americana esta história é marcada pelo colonialismo e pela colonialidade e pelas resistências a esse regime e padrão de poder; d) que tais marcas de opressão e resistência, como *estruturas de atitudes e referências*, estão impressas nas obras da educação popular; e) que tais obras, não sendo apenas passivas ao contexto, também o produziram e nele interferiram.

A ideia de que as obras analisadas não apenas foram produto da história, como nela também impactaram – o que é ainda mais evidente no caso de Freire e Fals Borda, pela forte influência que exerceram sobre movimentos sociais, governos, educadores e cientistas sociais – deve-se a uma interpretação da cultura como "atividade criadora" que também encontramos no âmbito da história cultural, particularmente em Michel de Certeau. Vejamos o conceito de cultura deste historiador:

> A origem da criação é mais antiga do que seus autores, supostos sujeitos, e ultrapassa suas obras, objetos cujos fechamentos é fictício. Um indeterminado se articula nessas determinações. Todas as formas da diferenciação remetem cada passagem a uma obra de outrem. Essa obra, mais essencial do que seus suportes ou suas representações, é a *cultura* (CERTEAU, 2011, p. 17-18).

De outra forma, para o autor, a cultura "é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos" (CERTEAU, 2011, p. 19), é uma prática significativa que consiste "não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um *marca* aquilo que outros lhe dão para viver e pensar" (p. 143).

---

[18] Não à toa, Norberto Bobbio (1997) considera que o problema dos intelectuais é o problema da relação entre os intelectuais (incluindo suas ideias, opiniões, visões do mundo, programas de vida, obras de arte, do engenho, da ciência) e o poder.

É nesta perspectiva que podemos entender a produção intelectual escrita de Freire e Fals Borda como "ações culturais", termo que em Certeau (2011) designa movimentos que "inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais" (p. 250).

A compreensão da cultura como atividade criadora dos indivíduos está associada, na história cultural, a uma utilização deste conceito no plural e em um sentido bastante ampliado, uso que segundo Peter Burke (2005) representa uma das aprendizagens mais significativas dos historiadores em relação aos antropólogos[19].

Há, nesta abordagem, uma forte reação a uma visão elitista de cultura, subjacente aos discursos colonizadores eurocêntricos que têm orientado a produção científica, filosófica e literária construída a partir da modernidade/colonialidade. Certeau (2011) sugere, em contrapartida, a resistência em face do colonialismo que tem apregoado a cultura no singular:

> A cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. À expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve se opor uma resistência. Há uma relação necessária de cada produção cultural com a morte que a limita e com a luta que a defende. A cultura no plural exige incessantemente uma luta (p. 241-242).

Daí que consideramos oportuno, em uma tese sobre educação popular e decolonialidade, o uso desta noção de cultura no plural. Aliás, Burke (2011) e Wesseling (2011) destacam que o tema (e as preocupações em torno) da descolonização passaram só recentemente a exercer um impacto sobre a escrita da história, trazendo para debate a necessidade de superar interpretações historiográficas que têm sido extremamente eurocêntricas, mesmo as que são praticadas sob a legenda de "história do além-mar".

A história cultural, como se sabe, é um campo historiográfico herdeiro da chamada Nova História, cujo projeto teórico embrionário encontra-se na revista francesa *Annales*, fundada em 1929 pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. É também neste contexto, particularmente com Marc Bloch, que encontramos o gérmen da chamada história comparada, na qual também se baseia metodologicamente esta tese, pelo interesse em cotejar, no trabalho de análise, a concepção decolonial nas obras de Freire e Fals Borda.

Marc Bloch não apenas realizou pesquisas de história comparada sobre o campo ou a sociedade feudal – de que são exemplos *Os Reis Taumaturgos* (1993) e *A Sociedade Feudal* (2009) – como também teorizou sobre a utilização do método. Em um destes textos

---

[19] Com efeito, para Fonseca (2003), embora a História Cultural seja dotada de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios, algumas de suas categorias são originárias da antropologia e da linguística.

teóricos, intitulado *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, Bloch (1928) assim define a comparação:

> fazer a escolha, em um ou mais meios sociais diferentes, de dois ou mais fenômenos que pareçam, à primeira vista, apresentar entre si certas analogias, descrever as curvas de suas evoluções, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras (p. 16-17)[20].

Bloch (1928) também definiu as duas condições necessárias para as pesquisas em história comparada: uma certa similitude entre os fatos observados e uma certa dessemelhança em relação aos meios sociais nos quais estes fatos ocorreram.

Estabelecido o conceito e as condições necessárias para a história comparada, Bloch apresenta duas formas de aplicação do método comparativo: a análise de sociedades afastadas no tempo e no espaço, ou, de outra forma, o estudo de sociedades vizinhas e contemporâneas, "constantemente influenciadas umas pelas outras, submetidas em seu desenvolvimento, em razão precisamente de sua proximidade e de seu sincronismo, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, pelo menos parcialmente, a uma origem comum" (BLOCH, 1928, p. 19)[21].

Bloch considerava essa segunda possibilidade de comparação menos hipotética e mais precisa, na medida em que seria menor o risco do anacronismo. E é também neste sentido que lançamos mão do recurso da comparação, na medida em que nosso objeto são as obras de autores contemporâneos – Freire nasceu em 1921 e morreu em 1997, enquanto Fals Borda nasceu em 1925 e morreu em 2008 –, nascidos em países vizinhos na América Latina, os quais, nas suas diferenças, compartilham, em muito, acontecimentos históricos, estruturas político-econômicas, tradições culturais e influências teóricas.

Importante ressalvar que Bloch usou o método comparativo para analisar sociedades ou civilizações e não produções intelectuais, que é o nosso caso. Esta digressão, no entanto, não é alheia aos desenvolvimentos ulteriores no âmbito da história comparada. Barros (2007) afirma que na segunda metade do século XX houve uma variação nas escalas de comparação utilizadas. Os contextos civilizacional, nacional, regional, local, intra-urbano

---

[20] Tradução livre do original: "faire choix, dans un ou plusieurs milieux sociaux différents, de deux ou plusieurs phénomènes qui paraissent, au premier coup d'oeil, présenter entre eux certaines analogies, décrire les courbes de leurs évolutions, constater les ressemblances et les différences et, dans la mesure du possible, expliquer les unes et les autres".

[21] Tradução livre do original "sans cesse influencées les unes par les autres, soumises dans leur développement, en raison précisément de leur proximité et de leur synchronisme, à l'action des mêmes grandes causes, et remontant, partiellement du moins, à une origine commune".

desembocaram na possibilidade de comparar "grupos étnicos ou identitários, práticas culturais mais específicas, realidades literárias" (p. 16).

É assim que Barros, considerando estas outras possibilidades de comparação, chega a uma definição de história comparada que nos parece oportuna:

> A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante (BARROS, 2007, p. 17).

Todavia, é evidente que ao estudar as produções intelectuais de Freire e Fals Borda não estamos nos desviando do entendimento das sociedades nas quais escreveram suas obras. Como já o afirmamos antes, produções intelectuais partilham das estruturas de atitudes e referências que as tornaram possíveis. O contexto histórico, as lutas sociais, a cultura, a economia e a política marcam necessariamente tais obras. É assim que afirmamos que embora nossa escala de comparação não seja as sociedades brasileira e colombiana, mas as produções intelectuais de um brasileiro e de um colombiano, sem dúvida buscamos compreender estas marcas históricas e sociais presentes em seus textos.

A história comparada, além de nos possibilitar o entendimento do contexto social brasileiro e colombiano influente nas obras respectivas de Freire e Fals Borda, também nos ajudou a perceber as inter-relações entre as duas obras e as duas sociedades, ambas situadas no mesmo período histórico e no mesmo continente latino-americano, sujeitas, portanto, a fenômenos e processos similares. Em suma, as duas condições definidas por Bloch para a história comparada acham-se aqui preenchidas, posto que a atenção está voltada tanto para as similitudes quanto para as dessemelhanças. Isto se deve ao fato de que a história comparada busca, segundo Haupt (1998, p. 212), "além do caso individual, traços comuns ou estruturais gerais", visando "apreender os mecanismos de funcionamento de diferentes sociedades em sua importância respectiva".

Cabe destacar, uma vez que a ideia de comparação é polissêmica e está associada, na história das ciências sociais, a utilizações evolucionistas e positivistas – que serviram para classificar e ranquear sociedades e culturas humanas, inclusive a serviço do colonialismo e da colonialidade –, que trabalhamos com a comparação em perspectiva muito distinta.

O que nos interessa aqui não é, de modo algum, julgar os dois autores com base em parâmetros classificatórios e quantitativistas, mas, simplesmente, compreender como um determinado problema (a presença da concepção decolonial) cruza duas produções culturais e

dois repertórios de representações (as obras de Freire e Fals Borda). Ainda que na tese isto tenha sido feito em dois capítulos distintos, no quarto e no quinto, o primeiro voltado para Freire e o segundo para Fals Borda, a comparação se manifesta como uma *perspectiva* de análise de suas obras, já que ambos os autores foram analisados à luz das mesmas categorias temáticas, como evidenciaremos a seguir.

De outro modo, a comparação também foi utilizada, no sexto capítulo, como um *recurso dialógico*, de inspiração freireana, isto é, como uma possibilidade de estabelecer uma intertextualidade a partir das concepções decoloniais de Freire e Fals Borda, tendo em vista a construção de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana.

Considerando que em Freire (2011, p. 91) o diálogo é "um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados", o que pretendemos na tese foi superar o discurso monológico pelo dialógico, reunindo dois autores que, além de amigos, pensaram a educação, a ciência e a sociedade de forma bastante convergente.

Quanto às fontes utilizadas neste estudo, as obras de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, evidentemente, são as primárias, e os demais materiais bibliográficos – que interpretam os dois autores, que analisam a educação popular latino-americana, que contextualizam as sociedades brasileira e colombiana – podem ser considerados como fontes secundárias.

Em relação à obra de Paulo Freire, buscamos a concepção decolonial desde as primeiras até as suas últimas produções, ou, seguindo a leitura cronológica (mas, não linear) proposta por Scocuglia (1999), analisamos livros representativos do "primeiro, segundo e terceiro Paulo Freire", correspondentes, respectivamente, aos escritos realizados entre 1959 e 1970; à sua obra da década de 1970; e aos seus escritos mais recentes nos anos oitenta e noventa. Acrescentaríamos dizendo que o prolongamento do "terceiro Paulo Freire" dá-se com as obras publicadas postumamente, organizadas por Ana Maria Araújo Freire.

Buscamos, desse modo, investigar o desenvolvimento do pensamento de Paulo Freire, suas rupturas e continuidades, no que diz respeito às temáticas e preocupações ligadas à decolonialidade, sabendo que embora o termo não tenha sido utilizado por ele, a concepção encontra-se ancorada em sua obra, com nuanças diferenciadas em função do contexto histórico diverso em que escreveu seus livros (populismo no Brasil; período da ditadura militar; exílio na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa; assessoramento a programas educacionais em países africanos em processo de descolonização; retorno ao Brasil

em fase de redemocratização), bem como das apropriações e diálogos críticos que estabeleceu com distintos autores e correntes filosóficas.

Da vasta obra de Fals Borda, selecionamos para análise: a) os seus escritos sobre investigação-ação participativa, em suas relações diretas ou indiretas com a educação popular; b) escritos em que analisa problemas ligados à colonização ou dependência dos povos latino-americanos e à descolonização ou resistência ante o império e o capital, particularmente sua crítica ao colonialismo intelectual e ao eurocentrismo nas ciências sociais; c) textos em que propõe o socialismo autóctone, articulado a sua visão de educação popular e de ciência própria participativa.

Entendemos que é nestes escritos que Fals Borda elabora sua concepção decolonial, bem como reflete sobre questões que direta ou indiretamente estão ligadas à educação popular. Por esta razão, deixamos de lado outras produções do autor, especialmente as primeiras, mais voltadas à sociologia rural.

Ainda sobre a produção de Fals Borda, tivemos acesso a um conjunto de cartas que escreveu para intelectuais, políticos e personalidades de todo o mundo. Deste material, armazenado no Archivo Central e Histórico da Universidad Nacional de Colombia, lemos e utilizamos na tese algumas cartas que enviou e recebeu de Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire. Embora o volume de cartas lidas e estudadas tenha sido grande, utilizamos na tese apenas três, por terem sido as únicas com conteúdo relacionado a esta investigação.

Nos dois autores, buscamos a concepção decolonial em suas obras a partir de quatro aspectos: *biográfico*, *epistemológico*, *metodológico* e *ético-político*. Entendemos que é no cruzamento destes aspectos que melhor se pode revelar a presença da decolonialidade em seus escritos. Estes aspectos também subsidiaram a identificação de possibilidades de comparação (como perspectiva e como recurso dialógico) entre as obras dos dois autores.

O trabalho de análise, articulado a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural e da história comparada apresentados, foi feito mediante a utilização e construção de *categorias*, que para Macedo (2006, p. 138) abrigam "analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e hermeneuticamente rico".

Conforme explicam Oliveira e Mota Neto (2011), as categorias podem ser de três ordens: *categorias analíticas iniciais*, que são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo; *categorias analíticas emergentes*, que são as que surgem no

desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados; *categorias temáticas*, que se constituem em indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situações em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados.

No que toca a esta pesquisa em específico, as categorias analíticas (ou conceitos) utilizadas são provenientes do referencial epistemológico ligado tanto ao pensamento decolonial quanto à educação popular, objeto de reflexão nos dois próximos capítulos da tese.

Quanto às categorias temáticas, relacionadas aos quatro aspectos assinalados anteriormente, delimitamos as explicitadas a seguir: a *trajetória biográfica dos dois autores e o contexto histórico-social em que escreveram suas obras*; as *bases teóricas e epistemológicas* que estruturam seus pensamentos e suas críticas centrais ao colonialismo e à colonialidade na educação e na ciência; as *propostas metodológicas (pedagógicas e investigativas)* dos dois autores, com destaque para os cruzamentos entre a educação popular e a investigação-ação participativa; a *utopia ético-política* de Freire e Fals Borda e como ela se relaciona com sua visão de educação popular.

Quanto à organização da tese, o seu conteúdo central está organizado em cinco capítulos, alem dos capítulos introdutório e conclusivo. São eles:

1. *Introdução*, na qual contextualizamos o objeto e os objetivos do estudo, apresentamos as motivações básicas para realização da pesquisa, do ponto de vista epistemológico, social, pessoal e institucional, e discutimos o referencial metodológico da tese.

2. *O giro decolonial na América Latina: fundamentos epistemológicos da pesquisa*, capítulo em que são apresentados os fundamentos teóricos e políticos da concepção decolonial, partindo de um diálogo com Frantz Fanon, tido como um dos precursores desta concepção, para em seguida desenvolver as ideias centrais do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano.

3. *A educação popular na América Latina como uma pedagogia da subversão*, capítulo que busca reler a história da educação popular na América Latina, evidenciando as condições históricas e epistemológicas que possibilitaram a emergência de uma concepção decolonial.

4. *A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação*, capítulo que aprofunda a análise sobre as obras deste autor, investigando as marcas decoloniais nelas impressas, no que diz respeito aos seus fundamentos epistemológicos, às suas propostas pedagógicas e ao seu horizonte ético-político.

5. *A concepção decolonial em Orlando Fals Borda – ou a conjunção entre ciência própria participativa, educação popular e socialismo autóctone*, capítulo voltado para o estudo das marcas decoloniais presentes na vida e obra deste autor, particularmente em seus escritos sobre colonialismo intelectual e ciência própria, investigação ação-participativa, educação popular e socialismo autóctone na América Latina.

6. *O legado de Freire e Fals Borda para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina*, capítulo no qual buscamos desenvolver a ideia de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana, tendo como base os pensamentos de Freire e Fals Borda.

7. *Considerações finais*, seção final do trabalho, na qual sintetizamos os principais resultados da tese e propomos outras questões investigativas.

2 O GIRO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo temos por objetivo ampliar a discussão sobre o significado do conceito de decolonialidade, seus fundamentos políticos, éticos e epistemológicos, bem como apresentar as ideias centrais de intelectuais de referência na constituição deste conceito na América Latina.

Abriremos o capítulo discutindo a crítica decolonial presente no pensamento de Frantz Fanon, considerado por nós e pelos teóricos da rede modernidade/colonialidade como uma das referências mais importantes para a estruturação do debate da decolonialidade. Além disso, o destaque a Fanon é relevante, considerando-se que Paulo Freire citou, em diversos escritos, a obra do pensador antilhano, o que vem a ser mais uma pista de aproximação entre a obra de Freire e a concepção decolonial.

Em seguida, o destaque do capítulo será para o programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, suas características gerais, um breve histórico e algumas das principais categorias partilhadas por seus intelectuais.

Cabe, no entanto, ressaltar, mais uma vez, que não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles que desenvolveram o termo. Mais importante que nome, é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina, por muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência, em diversas perspectivas teóricas e filosóficas, o que justifica a ideia de que a decolonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos.

Walsh (2014), neste sentido, esclarece que ainda que a rede modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. Afirma que as feministas *chicanas queer* Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje. E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que a rede não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise.

Propomos que o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como *um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação*.

Trata-se de uma concepção, como se depreende do parágrafo anterior, marcada por uma busca persistente pela *autonomia*, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial.

Sendo esta sua origem, a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia.

É exatamente isso que tem sido chamado de *giro* ou *virada decolonial*. Nas palavras de Maldonado-Torres:

> en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160).

Para Maldonado-Torres (2008), o conceito de giro decolonial, em sua expressão mais básica, põe no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade, e a descolonização como uma quantidade indefinida de estratégias e formas de contestação com vistas a uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer.

De outra maneira, Mignolo (2007, p. 26) compreende o giro decolonial como "la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad", o que

significa dizer que a perspectiva decolonial procura revelar o terror, a morte, a discriminação e o epistemicídio escondidos por detrás da retórica salvacionista da modernidade, assunto que será explorado mais adiante.

Note-se, por esta apresentação bastante sumária da ideia de decolonialidade ou giro decolonial, a possibilidade de se identificar um conjunto de nomes de intelectuais, ativistas, movimentos sociais, líderes revolucionários que poderiam ser inscritos na genealogia do pensamento decolonial, ainda que não tenham utilizado o termo, o qual tem história recente.

É a partir dessa ideia que Walter Mignolo (2007) sustenta que o pensamento decolonial emergiu quando da fundação da modernidade/colonialidade, como sua contrapartida, fato ocorrido nas Américas com o pensamento indígena e o afro-caribenho, nos séculos XVI e XVII, considerado pelo autor como o primeiro momento da genealogia deste pensamento.

O segundo momento, conforme Mignolo, ocorreu na Ásia e na África, nos séculos XVIII e XIX, não relacionado com o pensamento decolonial nas Américas, mas como a resposta da reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês.

O terceiro momento, em sua análise, teve lugar na interseção dos movimentos de descolonização na África e Ásia, concorrentes com a Guerra Fria e a liderança ascendente dos Estados Unidos e da União Soviética. E é após a Guerra Fria que o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia, conforme Mignolo (2007).

Observamos, assim, que a genealogia do pensamento decolonial proposta por Mignolo estabelece que as produções intelectuais dos integrantes da rede modernidade/colonialidade são herdeiras diretas dos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenho que se desenvolveram na América Latina. Isto implica considerar, retomando o que já foi dito, que desde a implantação da matriz colonial de poder, tem havido uma fecunda *prática epistêmica decolonial*, ainda que uma reflexão mais sistemática sobre o *giro decolonial* seja recente, por volta dos anos 90 do século XX em diante, quando começa a se articular os principais conceitos que desembocarão no programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano.

Neste mesmo sentido, Maldonado-Torres (2008) entende que o giro decolonial como uma mudança de atitude que confronta o colonialismo em algumas de suas formas é talvez tão velho como o mundo colonial mesmo, e que esta atitude contestatória tem inspirado distintos projetos decoloniais em vários momentos da modernidade. No entanto, assim como

Mignolo, Maldonado-Torres afirma que é somente no século XX que estes projetos decoloniais começaram a se encontrar e chegaram a criar uma consciência global sobre a relevância do projeto inacabado da descolonização.

> el giro des-colonial se trata pues de una revolución en la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades tras la caída de Europa en la Segunda Guerra Mundial. Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. De ahí en adelante puede decirse que se planteó un giro, ya no sólo al nivel de la actitud de sujetos o de comunidades específicas, sino al nivel del pensamiento mundial (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 70).

Como não é nosso propósito nos aprofundarmos na história mais ampliada da decolonialidade, mas tão só esclarecer o seu significado, em diálogo com autores cujos conceitos e ideias foram construídos no mesmo tempo histórico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda (e que, portanto, estão entre si unidos em uma mesma ou assemelhada *estrutura de sentimentos*), priorizaremos neste capítulo o diálogo com intelectuais do terceiro momento da genealogia proposta por Mignolo.

Cabe ainda ressaltar que tampouco é nossa intenção abordar cada um dos autores que serão aqui discutidos de forma ampla, exaustiva e completa, mas sim destacar alguns dos aspectos de suas ideias que consideramos mais centrais para uma melhor compreensão do significado de decolonialidade, de modo que nos capítulos seguintes da tese possamos articular este significado à educação popular.

2.1 A CRÍTICA DECOLONIAL EM FRANTZ FANON

Frantz Fanon é considerado um autor-chave na constituição do pensamento decolonial[22]. Suas obras e sua militância em movimentos anticoloniais são reconhecidas como um testemunho de luta contra as mais diferentes formas de opressão perpetradas pelo colonialismo, particularmente o racismo, categoria que, como veremos, é central a todo e qualquer teórico decolonial. Fanon costuma também ser apresentado como precursor dos estudos pós-coloniais e suas ideias, segundo Lewis Gordon (2008, p. 12), "estimularam obras influentes no pensamento político e social, na teoria da literatura, nos estudos culturais e na filosofia".

[22] Veja-se, por exemplo, os textos "Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales" de Ramón Grosfoguel (2009) e "Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político" de Walter Mignolo (2009).

No entanto, de acordo com este mesmo autor, apenas na década de 1980, com a ascensão dos estudos pós-coloniais e, sobretudo, nos anos 1990, com a visibilidade da filosofia da Diáspora Africana, que o conjunto da obra de Fanon passou a ser mais reconhecido. Cabe destacar que antes disso, desde os anos 1960, Paulo Freire já lia e citava Fanon em suas obras, incorporando problemáticas centrais da filosofia fanoniana à sua pedagogia.

Fanon nasceu em 1925 em Fort-de-France, na Martinica, em uma família de classe média, que lhe possibilitou estudar no Liceu Schoelcher, a mais prestigiada escola de ensino médio da época, onde Fanon foi aluno do escritor Aimé Césaire, que exerceu uma forte influência em sua obra e vida política desde então. Nos anos 1940 muda-se para a França, onde se forma em medicina/psiquiatria, e lá também estuda filosofia, antropologia, literatura e teatro. Participou de vários movimentos anticolonialistas, destacando-se sua atuação como psiquiatra e jornalista político em países do Norte da África, como Argélia e Tunísia, onde lutou ao lado das forças de resistência contra a colonização europeia. Fanon morreu em 1961, com apenas 36 anos, vítima de leucemia.

Em função de sua prematura morte, a obra de Fanon, apesar de influente, não é extensa. Escreveu quatro livros: *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952); *L'an V de la révolution algérienne* (1959), também publicado em inglês com o nome *A Dying Colonialism*; *Os Condenados da Terra* (1961); e *Pela Revolução Africana* (1964), publicação póstuma.

Destes, os livros de 1952 e 1961 foram os mais lidos e influentes, particularmente *Os Condenados da Terra*, que contou com um prefácio de Jean-Paul Sartre, o mais importante intelectual do período e que ajudou a disseminar a obra. Estes foram também os livros que utilizamos para compreender a crítica decolonial de Fanon, que passamos a esboçar.

Ambos os livros buscam traçar o perfil da situação colonial, a utilização do racismo como recurso de domínio, os impactos econômicos, culturais e psicológicos do colonialismo, a complexa e ambígua relação colono-colonizado e as estratégias de resistência dos oprimidos, dos *condenados da terra*, ante a violência colonizadora. Ao fazer isto, Fanon recorre, teoricamente, ao marxismo e à psicanálise, mas vai além de um e de outro ao introduzir sua própria experiência de vida, sua militância, na construção do seu pensamento, o que lhe leva a evitar o economicismo, por um lado, e o subjetivismo, por outro lado.

Sem negar a importância da economia na imposição da violência colonial, Fanon também teoriza, segundo Mohammed Harbi (2005, p. 371), "o conflito identitário e cultural e tenta mostrar os verdadeiros condenados da terra, os explorados absolutos, que são os colonizados". Para Alice Cherki (2005, p. 12), da mesma forma, os condenados da terra aos

quais Fanon se dirigia "eram os deserdados dos países pobres, que queriam realmente terra e pão", eram as populações periféricas do além-mar, muitas vezes ignoradas até pela classe operária europeia, a mesma que, segundo a autora, muitas vezes reprodutora do racismo, demonstrava uma relativa indiferença pelo destino das colônias de que se beneficiava indiretamente.

Articulando desejo e poder, estrutura e subjetividade, economia e cultura, Fanon procurou analisar, da forma mais ampla possível, as táticas de reprodução do colonialismo. Como psiquiatra, Fanon procurou entender as doenças mentais como consequências do processo colonizador. É a esta conclusão que chega quando atua como psiquiatra na Argélia, isso é, que a alienação é derivativa de uma realidade que desarticula as referências de vida das populações colonizadas. É aí que Fanon introduz a "social-terapia", que havia aprendido com François Tosquelles, um psiquiatra catalão do seu tempo, procurando restaurar as referências culturais dos colonizados, sua língua, enfim, tudo aquilo a que atribuísse sentido e pudesse reorganizar seu modo de vida[23].

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas,* Fanon explicita sua abordagem.

> A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
> - inicialmente econômico;
> - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

A epidermização da inferioridade a que se refere Fanon, que se processa *pari passu* à dominação econômica, à imposição do domínio pela exploração do trabalho, articula-se a partir do uso da linguagem como instrumento de invasão cultural, de imposição de um mundo de significados estranho ao colonizado, com vistas a levá-lo a internalizar e aceitar a dominação. "Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura", reconhecia Fanon (2008, p. 50). Dizia, neste mesmo sentido, que "um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito" (p. 34). E é baseado nesta tese que Fanon conclui:

---

[23] Fanon é explícito na compreensão de que muitas das doenças mentais sofridas por homens e mulheres de países colonizados são produzidas, precisamente, pela situação colonial, que a tortura desarticula muito profundamente a personalidade do torturado, que a negação do outro (do negro, em particular) obrigou o povo a perguntar-se constantemente por sua identidade. A verdade, dizia Fanon (2005, p. 287), "é que a colonização, na sua essência, já se apresentava como uma grande provedora dos hospitais psiquiátricos".

> o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa [...] Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será [...] O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem [...] (FANON, 2008, p. 34-50).

Uma vez que o complexo de inferioridade do negro tenha surgido largamente em função do epistemicídio e etnocentrismo provocados pela cultura metropolitana, o projeto decolonial de Fanon consiste na tentativa de fazer o negro desvencilhar-se dessa *epidermização da inferioridade*. "O que nós queremos", dizia ele, "é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial" (FANON, 2008, p. 44). Daí o papel central que Fanon atribuiu à linguagem, à cultura e à educação no seu pensamento. Não bastava que a situação colonial, como domínio político-econômico, cessasse. Era também preciso que o negro se libertasse do racismo que lhe inferiorizou como ser humano e que negou todas as suas formas e expressões culturais.

É precisamente a partir desta compreensão do processo de dominação que Fanon analisa a relação colono-colonizado, questão que tão fortemente influenciou a pedagogia de Paulo Freire, como veremos em outro lugar. Para Fanon, o colonialismo se infiltrou tão fortemente no colonizado, se apoderou tão profundamente dos seus modos de pensamento, que o colonizado sonha instalar-se no lugar do colono. "Não tonar-se um colono, mas substituir o colono", esclarece Fanon (2005, p. 69).

> O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente tornar-se um perseguidor [...] Os colonizados, em sua imensa maioria, querem a fazenda do colono. Para eles, não se trata de entrar em competição com o colono. Eles querem o seu lugar (FANON, 2005, p. 70-78).

A consciência do colonizado é fraturada, poderia ter dito Fanon. A violência simbólica praticada em nome da Civilização, da Ciência, do Desenvolvimento é tão forte que o colonizado se apropria, em diferentes níveis, da cultura do colono. Sabemos hoje que se não se trata da substituição de uma cultura por outra, que as culturas são miscíveis (GRUZINSKI, 2001), híbridas e marcadas por uma ambiguidade e ambivalência, o que corresponde ao caráter sempre polifórmico e dinâmico dos processos de criação e reprodução cultural. No entanto, Fanon denuncia o uso estratégico que o colonialismo fez da língua, da cultura, da ciência, da educação na imposição do regime de domínio.

E se Fanon reconhece que o universo simbólico do colonizador se infiltra na mente e nos corpos dos colonizados é porque foi capaz de cruzar esta compreensão da cultura como um artefato híbrido a uma compreensão dialética que opõe, unificando, estes dois polos.

Reconhece, neste sentido, que o mundo colonial é um mundo compartimentado, cortado em dois, dicotômico.

> Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que fez a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, esmagando com suas pedras as colunas dorsais esfoladas pelo chicote. Este é o mundo colonial. (FANON, 2005, p. 68-69).

Esta capacidade de Fanon de entender a complexidade do mundo colonial é ressaltada por Sartre (2005). Para o existencialista, *Os Condenados da Terra* é um livro que desmonta as táticas do colonialismo, o jogo complexo das relações que unem e opõem os colonizados aos metropolitanos. Mais do que isso, no famoso prefácio de Sartre ao livro, ele revela uma tese decolonial que é fundante na obra de Fanon e que será explorada anos depois pelos teóricos da decolonialidade: a compreensão de que *a colonialidade é o lado obscuro da modernidade*.

Diz Sartre (2005), ao analisar a obra de Fanon, e já assumindo sua *mea culpa*, como europeu: "Nossas vítimas nos conhecem pelas chagas e pelos ferros: é isso que torna irrefutável o seu testemunho" (p. 30). Ou, no mesmo sentido: "Nada mais conseqüente, entre nós, do que um humanismo racista, pois o europeu só pôde fazer-se homem fabricando escravos e monstros" (p. 43).

Fanon, de forma ainda mais radical, posto que não apenas consciente da culpa da Europa na imposição do racismo colonial, mas também vítima desse processo histórico, é categórico: "A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*" (2008, p. 90).

Mas assim como é o racista que cria o inferiorizado, Fanon compreende, dialeticamente, que a Europa é criação do Terceiro Mundo, argumento que, como veremos, antecipa, de certa forma, a teoria do sistema mundo elaborada por Immanuel Wallerstein e assumida com ressalvas por alguns teóricos decoloniais. A riqueza da Europa (econômica e cultural) é a riqueza produzida pelos colonizados dos países periféricos e deles saqueada, é o que quer dizer o antilhano.

> Essa opulência européia é literalmente escandalosa, pois foi construída sobre as costas dos escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, vem em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos (FANON, 2005, p. 116-117).

Mas não só a riqueza material da Europa é uma dívida que deveria ser assumida diante do Terceiro Mundo, como também o conhecimento científico e filosófico produzido pelas metrópoles. O colonialismo é um regime que saqueou, também, amplos conjuntos de conhecimentos, mesmo que afirmando, paradoxa e hipocritamente, a superioridade da sua razão em contrapartida à inferioridade imposta aos conhecimentos dos colonizados.

Consciente desta contradição, Fanon inicia *Pele Negra, Máscaras Brancas* com uma crítica à razão totalitária, absoluta, essencialista que caracteriza a racionalidade moderna eurocêntrica. Admite, de início, que sua racionalidade é outra: "Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais" (FANON, 2008, p. 25).

É assim que Wallerstein (2008) entende que a rejeição do universalismo europeu na obra de Fanon é fundamental para a rejeição do domínio pan-europeu e da sua retórica do poder na estrutura do sistema-mundo moderno. Fanon, vítima do pensamento eurocêntrico, que nega a razão dos povos originários do Terceiro Mundo, pontifica, com a fina ironia que lhe era peculiar:

> A razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembléias. Mas tive de perder as ilusões. A vitória brincava de gato e rato; ela zombava de mim. Como diz o outro, quando estou lá, ela não está, quando ela está, não estou mais (FANON, 2008, p. 111).

A razão eurocêntrica, porque saqueou conhecimentos dos povos que dominou, jamais poderia reconhecer neles a autoria e a capacidade de pensar. Fanon dizia, neste sentido: "a meu irracional, opunham o racional. A meu racional, o 'verdadeiro racional'" (2008, p. 120). Trata-se, como veremos adiante, de uma outra faceta da colonialidade explorada pelos teóricos decoloniais, a *colonialidade do saber*, termo que possui forte correspondência com o pensamento de Orlando Fals Borda, que foi um dos mais severos críticos do *colonialismo intelectual* subjacente às ciências sociais latino-americanas.

Na interpretação de Gordon (2008), Fanon identificava com clareza o papel da colonização não só na subordinação material de um povo, mas também no fornecimento dos meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. E identifica isso, especialmente, no âmbito da linguagem e dos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se, segundo Gordon, de uma denúncia do colonialismo epistemológico já presente na obra de Fanon.

E é porque esteve atento ao colonialismo epistemológico do pensamento moderno, e porque foi vítima, ele próprio, de um regime de pensar que nega a validade dos conhecimentos dos povos colonizados, ao mesmo tempo em que saqueia estes conhecimentos, que Fanon prossegue com sua crítica à hipocrisia escondida na razão humanista que norteou várias das revoluções liberais europeias e muitas das suas filosofias antropocêntricas. Dizia: "Essa Europa que nunca pára de falar do homem, de proclamar que só se preocupa com o homem, sabemos hoje com que sofrimento a humanidade pagou cada uma das vitórias do seu espírito" (FANON, 2005, p. 363).

Enrique Dussel, como veremos, é contumaz na desconstrução do que ele chama de *mito da modernidade*, conceito que sintetizamos, por ora, como uma estratégia discursiva que oculta a violência colonizadora praticada em nome da modernidade, do progresso, do desenvolvimento, promessas assumidas pelas mais avançadas filosofias europeias, de que é exemplar a Filosofia do Espírito de Hegel.

Fanon, consciente dos horrores e dos crimes da Europa, assumidos quase sempre como uma bem-intencionada atitude em favor da humanidade, esclarece o que está escondido sob a retórica salvacionista da modernidade: "Foi em nome do Espírito, do espírito europeu, entenda-se, que a Europa justificou os seus crimes e legitimou a escravidão na qual ela manteve quatro quintos da humanidade" (FANON, 2005, p. 363).

É assim que a matriz decolonial em Fanon transparece não apenas porque é capaz de revelar os horrores da colonialidade colados à retórica da modernidade, mas também porque incita seus leitores (e seus interlocutores de guerra) a superar o projeto colonizador europeu.

> Deixemos essa Europa que fala sem parar do homem e ao mesmo tempo o massacra em todos os lugares em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos, a Europa deteve a progressão dos outros homens e o subjugou aos seus desígnios e à sua glória; há séculos, em nome de uma suposta 'aventura espiritual', ela estrangula a quase totalidade da humanidade. Olhem como ela oscila entre a desintegração atômica e a desintegração espiritual (FANON, 2005, p. 361).

A Europa, para Fanon, fracassou em seu projeto humanitário. Por volta de 50 milhões de pessoas morreram apenas com a Segunda Guerra Mundial, sendo que milhares destas foram vítimas das armas nucleares – a *desintegração atômica* de que fala Fanon no excerto acima. O racismo, o holocausto, a ética do mercado, a violação dos direitos humanos, as barbáries humanitárias, enfim, tudo isso também confirma a avaliação de Fanon de que a

Europa passava (e continua passando) por um processo de *desintegração espiritual*, termo que poderíamos lê-lo como um abandono de uma ética da vida e da solidariedade.

Nesta direção, consideramos que a obra de Fanon comporta um humanismo radical que antecipa vários dos questionamentos hoje postos pelos intelectuais da decolonialidade, particularmente por Enrique Dussel, que tem insistido em uma ética da libertação que seja capaz de superar as barbáries cometidas em nome da modernidade/colonialidade.

Não à toa, o viés ético da obra de Fanon tem sido destacado por diversos intérpretes de sua obra. Cherki (2005, p. 20), por exemplo, defende a atualidade do livro *Os Condenados da Terra*, em face da negação promovida pela globalização econômica de um conjunto de direitos sociais e diante da:

> multiplicação dos deixados à margem do crescimento, tanto no Sul, quanto no Norte, e também a renovação incessante da humilhação e do esmagamento subjetivo de todos aqueles que essa mesma modernidade designa despudoradamente, diante da globalização, como os 'sem': sem pátria, sem-território, e também sem-teto, sem trabalho, sem-documentos, sem-direito a um espaço de palavra.

Mas o humanismo que propõe Fanon é muito diferente daquele demagogicamente professado pela Europa. Fanon propõe um *novo humanismo*, que deve assumir-se mais do que um exercício de retórica, pois deve partir da constatação (e da luta pela superação) da negação do direito à vida e à dignidade de todas as vítimas do colonialismo, particularmente os negros, sujeitos enfatizados em sua obra.

Ao defender o humanismo contra a negação colonizadora da vida, consideramos que Fanon antecipa, mais uma vez, discussões hoje ampliadas pelo pensamento decolonial, como o conceito de *colonialidade do ser*, desenvolvido por Nelson Maldonado-Torres, de que trataremos a seguir. Fanon, com a mesma consciência do caráter dual do mundo colonial, reconhece a existência de uma zona do ser, onde a humanidade é possível, e de uma zona do não-ser, para onde são empurrados os colonizados, os negros, e que é "uma região extraordinariamente estéril e árida" (FANON, 2008, p. 26).

Recorremos mais uma vez a Sartre, que na interpretação feita da obra de Fanon destaca a forte denúncia do antilhano à negação da humanidade dos colonizados. Sendo esta uma das mais importantes estratégias de domínio, Sartre enfatiza, no excerto abaixo, a violência contida na bestialização dos dominados.

> deu-se a ordem de rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior, para justificar o colono de tratá-los como bestas de carga. A violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los" (SARTRE, 2005, p. 31-32).

Diante desse quadro, o projeto de Fanon é o de repor o ser humano ao seu devido lugar, é o de reabilitar o ser humano, o que significa a superação das estruturas de dominação (econômicas, culturais, educacionais, psicológicas) que, associadas ao racismo colonial, negou a dignidade e a vida à maior parte da humanidade.

Destoando de uma interpretação que enfatiza a violência como recurso de descolonização dos oprimidos – e Sartre, apesar de sua genialidade, com o prefácio já citado, contribuiu para disseminar esta interpretação –, consideramos que o traço humanista da obra de Fanon é mais pujante. Senão vejamos:

> O Terceiro Mundo não pretende organizar uma imensa cruzada da fome contra toda a Europa. O que ele espera daqueles que o mantiveram na escravidão durante séculos, é que o ajudem a reabilitar o homem, a fazer com que o homem triunfe por toda a parte, de uma vez por todas (FANON, 2005, p. 126).

Cabe ressaltar que não há um revanchismo na obra de Fanon. O antilhano, assim como interpretou a violência como arma descolonizadora, sem necessariamente defendê-la, tampouco sustentou que o colonizado devesse assumir o lugar do colono, mas apenas tratou de compreender o problema da consciência fraturada, ambivalente do colonizado. Não se trata do negro assumir-se como o novo senhor. Para ele, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco. "Em termos absolutos, o negro não é mais amável do que o tcheco, na verdade trata-se de deixar o homem livre" (FANON, 2008, p. 26).

Com efeito, um dos objetivos centrais da obra de Fanon, de que é exemplo *Pele Negra, Máscaras Brancas*, em nossa visão, é não só o de esclarecer a complexa relação entre o negro e o branco, mas, ao fazê-lo, viabilizar a tomada de consciência de tudo aquilo que obstaculiza um encontro saudável entre eles. Trata-se de mais um traço de seu humanismo radical, posto a favor do fim do racismo e de todo tipo de subjugação de homens e mulheres, por qualquer razão que seja.

Em nossa interpretação, há uma forte defesa da autonomia do sujeito e da autodeterminação dos povos na filosofia fanoniana. Isto é capaz de explicar o uso combinado e heterodoxo que Fanon fez do marxismo e da psicanálise. Fanon (2008) traduz, poeticamente, sua compreensão de autonomia, afirmando que a liberdade está presente no

homem [e na mulher[24]] que mantém o fogo por autocombustão. As pessoas precisam ser livres para viver em sociedade, expressar seus pensamentos, manifestar suas vontades. O racismo é desumano porque impede que suas vítimas exerçam a autonomia e determinem sua existência por sua própria vontade. Fanon declara-se, neste sentido, solidário a toda luta em favor da autonomia. "Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito", dizia Fanon (2008, p. 187), "todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato".

Até aqui, enfatizamos a crítica decolonial de Fanon à razão, à linguagem e à cultura eurocêntricas. No entanto, como já o afirmamos antes, o antilhano articula permanentemente, e de forma não hierárquica, os processos de dominação simbólica com os de ordem material e econômica. Nesta direção, Fanon entrelaça as categorias raça e trabalho e demonstra a cumplicidade entre capitalismo e colonialismo, questões que, como será aprofundado a seguir, estão no bojo do conceito de *colonialidade do poder* de Aníbal Quijano.

Segundo Fanon (2005, p. 56), nas colônias, "infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico". Na sequência deste excerto, Fanon afirma, acertadamente, que as análises marxistas devem ser sempre distendidas quando tratar de entender o capitalismo e a dominação pelo trabalho nos territórios colonizados. Estimula-nos, desse modo, a empreender uma leitura não eurocêntrica do marxismo e evitar o determinismo econômico e a cegueira a questões como cultura, raça e gênero presentes em conjunto significativo do marxismo ocidental, ainda que não necessariamente.

E por revelar a cumplicidade entre racismo colonial e capitalismo, Fanon nos ajuda a pensar que a mera independência política de países ex-colonizados não significou verdadeira libertação, pois o capitalismo ali implantado prolongou a dependência, e o racismo remanescente justificou e naturalizou a superioridade de ricos/brancos contra pobres/negros. A longa citação, a seguir, dá sequência a esta discussão:

> O antigo país dominado se transforma em país economicamente dependente. A ex-potência colonial, que manteve intactos, e algumas vezes reforçou circuitos comerciais de tipo colonialista, aceita alimentar, por pequenas injeções, o orçamento

[24] Fanon também abordou, especialmente em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, o problema do patriarcado e da subjugação da mulher negra ao homem branco como uma consequência do colonialismo. Ao fazê-lo, Fanon cruza o problema do racismo com o do patriarcado, deixando um interessante legado para o feminismo decolonial nascido nas últimas décadas do século XX, o qual fez uma contundente crítica ao feminismo branco euro-norte-americano, cego à realidade dramática vivida pelas mulheres negras e mestiças dos países colonizados.

> da nação independente. Vê-se então que o acesso à independência dos países coloniais põe o mundo diante de um problema capital: a libertação nacional dos países colonizados desvela e torna insuportável o seu estado real. O confronto fundamental, que parecia ser entre colonialismo e anticolonialismo, ou até entre capitalismo e socialismo, perde a sua importância. O que conta, hoje, o problema que obstrui o horizonte, é a necessidade de uma redistribuição das riquezas. A humanidade, sob pena de ver-se abalada, deverá responder a essa questão (FANON, 2005, p. 118).

Vê-se em Fanon, assim, a compreensão de que a colonialidade prosseguiu mesmo após o fim da colonização. "O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco quando retiraram dos nossos territórios as suas bandeiras e as suas forças policiais", chegou a dizer Fanon (2005, p. 121), neste exato sentido.

A superação do colonialismo não é uma tarefa simples e fácil. Não se trata apenas de buscar a autonomia política para as antigas colônias, embora isto também seja fundamental. Mas se assim o fosse, poderíamos dizer que as nações latino-americanas, que se tornaram independentes no século XIX, e as nações africanas, independentes em meados do século seguinte, conquistaram a autonomia e a liberdade no dia seguinte à proclamação da independência. Mas definitivamente não é isso que vemos ao constatar que o capitalismo (internacional e nacional) reintroduziu a dominação por meio do controle do trabalho e da exploração das riquezas; que negros, mulheres e pobres continuaram negados em seus corpos, em suas existências e em suas formas de pensamento; que a ciência elaborada pelas populações colonizadas, como os índios e afrodescendentes, continuou sendo negada, folclorizada ou saqueada; que o patriarcado e o racismo, como instrumentos de domínio colonial, se atualizaram, introjetando-se não só nas relações sociais e nas mentalidades, mas também nas instituições e políticas governamentais.

Enfim, com Fanon entendemos que a tarefa descolonizadora deve ser permanente, assumida por muitos atores e movimentos em diálogo e articulada a um conjunto amplo de esferas do social, como a economia, a linguagem, a cultura e a educação. Posto que o colonialismo afetou os mais diferentes níveis da existência social, a descolonização em Fanon é um "programa de desordem absoluta" e implica um questionamento integral da situação colonial.

> A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas ela não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um entendimento amigável. A descolonização, como sabemos, é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. (FANON, 2005, p. 52).

Sendo um programa de desordem absoluta, Fanon apostava que desse processo histórico poderia nascer um novo homem [e uma nova mulher]. Esta é a utopia de Fanon, mas ele era suficientemente consciente para reconhecer que seu sonho – a libertação dos condenados da terra – não se concretizaria sem a luta, sem o esforço próprio do oprimido em lutar e conquistar sua libertação.

> A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a 'coisa' colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2005, p. 53).

Em um plano mais global, isso significava não a negação da Europa em si, mas a sua superação como mito eurocêntrico e como violência colonizadora. Assim como expressa Dussel com seu conceito de transmodernidade, Fanon entendia que era preciso subsumir a Europa, apropriando-se do que interessa à "criação do novo homem", mas negando todos os crimes cometidos por ela contra o ser humano, a coletividade e a humanidade.

> Trata-se, para o Terceiro Mundo, de recomeçar uma história do homem que leve em conta, ao mesmo tempo, teses algumas vezes prodigiosas, defendidas pela Europa, mas também crimes da Europa, dos quais o mais odioso terá sido, no seio do homem, o dilaceramento patológico de suas funções e a fragmentação da sua unidade; no quadro de uma coletividade, a quebra, a estratificação, as tensões sangrentas alimentadas por classes; enfim, na escola imensa da humanidade, os ódios racistas, a escravidão, a exploração e principalmente o genocídio exsangüe que é a exclusão de um bilhão e meio de homens (FANON, 2005, p. 365).

A criação do novo ser humano, por isso mesmo, implicaria a criação de um novo mundo e uma nova humanidade, utopias que, embora já professadas pela Europa, hipocritamente se limitava aos seus iguais. Trata-se, agora, no contexto do programa de desordem absoluta, de também criar um pensamento novo, um pensamento elaborado por aqueles que sofreram a humilhação colonial e que estão empenhados na descolonização como uma tarefa vital. É neste tom que Fanon finaliza *Os Condenados da Terra*: "Para a Europa, para nós mesmos e para a humanidade, camaradas, é preciso renovar-nos, desenvolver um pensamento novo, tentar pôr de pé um homem novo" (2005, p. 366).

"Decidamos não imitar a Europa", dizia Fanon (2005, p. 363), "e orientemos os nossos cérebros e músculos para uma direção nova. Tentemos inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar". De nossa perspectiva, pela análise realizada até aqui, entendemos que a direção nova apontada por Fanon abre portas para o giro decolonial, tão

criativamente assumido por Paulo Freire e Orlando Fals Borda e teorizado décadas depois pela rede modernidade/colonialidade.

2.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL E O PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO DA MODERNIDADE/COLONIALIDADE LATINO-AMERICANO

Neste tópico procuraremos explorar mais detidamente no que consiste o *pensamento/giro/inflexão decolonial*, tal como estes conceitos vêm sendo construído pelos intelectuais ligados ao programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano.

Discutiremos, em princípio, a constituição do programa, suas principais características e sua relação com outras abordagens teóricas, como os estudos culturais e pós-coloniais, para em segundo momento apresentar as questões-chave problematizadas por alguns dos mais importantes teóricos decoloniais, como Aníbal Quijano e sua crítica à *colonialidade do poder*; Enrique Dussel e suas propostas em torno de uma *filosofia da libertação* e de um pensamento *transmoderno*; Walter Mignolo e o pensamento decolonial como *paradigma outro*; Edgardo Lander e a superação da *colonialidade do saber* pelo pensamento crítico latino-americano*;* e a construção do conceito de *colonialidade do ser* por Nelson Maldonado-Torres.

2.2.1 Caracterização geral do programa

O *programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano*, assim como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), também já foi chamado, por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de *grupo modernidade/colonialidade*, e por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) de *coletividade de argumentação da inflexão decolonial*. Não obstante, o mesmo Grosfoguel (2013), mais recentemente, negando o termo que havia proposto antes, afirmou que não se trata propriamente de um grupo (o que pressuporia uma certa homogeneidade), mas de uma *rede*, fortemente heterogênea e com muitas divergências no seu interior.

Aceitando a ideia de que é uma rede heterogênea, mas compreendendo que as questões políticas e epistemológicas que aproximam os seus intelectuais são maiores que as divergências, trabalharemos aqui, sobretudo, mas não exclusivamente, com a noção de *programa*, por considerar que o termo se remete a algo em construção, em movimento, que não pressupõe homogeneidade, mas que destaca o seu caráter coletivo e agregador.

Este programa, enfim, tem se constituído desde o final dos anos 1990, fundado a partir de uma contumaz crítica às visões eurocentradas da modernidade, e propondo uma forma de entendê-la a partir de sua *exterioridade*, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periferizado pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de *colonialidade*. Unificou esses autores, portanto, a ideia de que a modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos "originários" da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo.

Desde o final dos anos 1990, este coletivo – cujos nomes mais reconhecidos são Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Mignolo – tem se encontrado em uma sequência de eventos, oficinas, congressos, organizados por eles próprios, em diferentes instituições da América Latina e dos Estados Unidos, que frequentemente culminam em uma publicação conjunta, quase sempre em língua espanhola, mas também em inglês, e que tem sido uma das principais ferramentas de divulgação das suas ideias.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) fizeram um inventário dos principais eventos que levaram à constituição do programa e à aproximação dos intelectuais ligados a ele:

a) em 1998, um evento organizado por Edgardo Lander na Universidad Central de Venezuela (Caracas), com apoio da CLACSO, reuniu nomes como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil;

b) em 1998, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, da State University of New York, promoveram em Binghamton o congresso internacional *Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue*, com participação de Quijano, Wallerstein, Dussel e Mignolo;

c) em 1999, Grosfoguel e Lao-Montes organizaram o evento *Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Enterprise*, que abriu o diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina, no qual estiveram presentes Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane, Sylvia Winters e os já citados Mignolo, Quijano e Coronil;

d) em 1999, Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola Rivera, do Instituto Pensar da Universidade Javeriana da Colômbia, organizaram o Simpósio Internacional *La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos*, que impulsionou significativamente os trabalhos da rede, pois aí se firmou um convênio de cooperação acadêmica entre a Universidad Javeriana de Bogotá, a Duke University, a University of North

Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar (Equador). Neste evento encontraram-se novamente Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gómez, Guardiola, além de Zulma Palermo e Freya Schiwy;

e) em 2000, Grosfoguel organizou em Boston uma conferência no *Political Economy on the World-System*, para a qual convidou Castro-Gómez e Guardiola Rivera;

f) em 2001, Mignolo organizou na Duke University o evento *Knowledge and the Known*, a partir do qual se somaram à rede Javier Sanjinés e Catherine Walsh;

g) em 2002, Walsh promoveu na Universidad Andina Simón Bolívar um encontro não só entre os membros do programa, mas também com intelectuais indígenas e afro-americanos do Equador;

h) em 2003, Ramón Grosfoguel e José David Saldívar organizaram na University of California (Berkeley) um novo encontro da rede, ao qual se uniu Nelson Maldonado-Torres;

i) em 2004, na mesma universidade, um outro encontro discutiu a descolonização do império norte-americano no século XXI, iniciando-se o diálogo da rede com Lewis Gordon e Boaventura de Sousa Santos.

j) em 2004, Arturo Escobar e Walter Mignolo, nas cidades de Chapel Hill (The University of North Carolina) e Durham (Duke University) organizaram uma reunião chamada *Teoría crítica y decolonialidad*;

k) em 2005, Nelson Maldonado-Torres recebeu em Berkeley, juntamente com Grosfoguel e Saldívar, os intelectuais da rede, que contou com a participação de membros da Associação Filosófica Caribenha, liderada por Lewis Gordon;

l) em 2006, Catherine Walsh promoveu uma reunião da rede na Universidad Andina Simón Bolívar.

Sendo estes os primeiros e principais eventos que aproximaram os intelectuais do programa modernidade/colonialidade, de 2006 em diante uma série de outros encontros foram realizados com sua participação ou sob sua inspiração, especialmente nos Estados Unidos e na América Latina, onde atuam todos eles, mas também em países de outras regiões do mundo, dada a crescente disseminação do pensamento decolonial na primeira década do século XXI.

Para além dos eventos e das publicações deles resultantes, a rede modernidade/colonialidade tem se articulado por meio de programas acadêmicos universitários, especialmente de pós-graduação. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) citam o Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Equador), o Mestrado em Estudos Culturais da Universidad Javeriana (Bogotá,

Colômbia), o Mestrado em Investigação sobre Problemas Sociais Contemporâneos do Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) da Universidad Central (Bogotá, Colômbia) e o curso avançado em estudos étnico-raciais Fábrica de Ideias (Salvador, Brasil)[25].

Escobar (2003) acrescenta à relação de programas acadêmicos o Doutorado sobre Pensamento Crítico na América Latina da nova Universidad de la Ciudad de México, o projeto das geopolíticas do conhecimento promovido entre o Instituto Pensar (Universidad Javeriana), a Universidad Andina, a Duke University e a The University of North Carolina, bem como o Departamento de Estudos Étnicos de Berkeley (University of California). Destaca também a revista *Nepantla, Views from South*, da Duke University, que tem publicado vários dos trabalhos da rede.

Acrescentaríamos, neste mesmo sentido, o periódico *Tabula Rasa*, da Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá), que já fez circular uma quantidade significativa de artigos ligados à perspectiva decolonial. Dada a ampliação da rede e a difusão da concepção decolonial, caberia a realização de um estudo mais específico mapeando os projetos, as publicações e os eventos realizados em diferentes universidades do mundo que se aproximam dos debates promovidos pelo programa modernidade/colonialidade, o que não é nosso propósito, neste momento.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) destacam que o grupo não se especializou apenas em publicar livros dirigidos a especialistas, mas que também participa em vários projetos acadêmicos-políticos, estando muitos dos seus membros vinculados ao movimento indígena na Bolívia e no Equador, enquanto outros impulsionam projetos como o Fórum Social Mundial ou se articulam, nos Estados Unidos, com ativistas chicanos/as, e no Caribe com os movimentos negros.

Individualmente ou em rede, estes intelectuais têm produzido um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária. Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um "paradigma Outro" (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma "epistemologia de fronteira", questionando a subalternização dos

[25] Apesar de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) citarem a experiência brasileira do Fábrica de Ideias, chama atenção o fato de nenhum intelectual brasileiro figurar entre as referências centrais da rede modernidade/colonialidade. Consideramos que a menção ao projeto baiano deva-se mais a uma identificação política-epistemológica dos decoloniais com os estudos das relações raciais do que a uma participação ativa dos professores brasileiros nos eventos e nas publicações da rede modernidade/colonialidade.

conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos.

Dentre os conceitos partilhados, e que constituem parte da linguagem comum dos membros do programa, destaca-se o de decolonialidade, que já começamos a esboçar desde a introdução desta tese. Na interpretação de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), este conceito tem sido útil para questionar a ideia de que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial instalado com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia. Contrapondo-se a essa ideia, o programa modernidade/colonialidade parte do pressuposto de que:

> la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13).

Entendem, assim, que o fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início à colonialidade global, entendida como um enredado padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho.

Como já dito anteriormente, a perspectiva decolonial procura entender as heranças coloniais com base em uma visão integrada e não dicotômica de mundo, articulando permanentemente cultura e economia, bem como as categorias de classe social, raça e gênero. Assim, por exemplo, ainda que adotando o conceito de sistema-mundo capitalista de Wallerstein, intelectuais do programa tem procurado superar o economicismo que está na base desta noção, motivo pelo qual Grosfoguel (2010) prefere falar em *sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial*.

Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global, os autores da rede defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as

pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade[26]. Na explicação de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 17):

> La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización – a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad* – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonialización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político.

No excerto acima, Castro-Gómez e Grosfoguel utilizam uma palavra comumente presente na literatura decolonial, a heterarquia, para dar conta da realidade complexa que marca tanto a colonialidade quanto a decolonialidade. Buscando ser um "paradigma Outro", a perspectiva decolonial procura superar as abordagens reducionistas e verticalizadas tão fortemente presentes nas ciências modernas e, em particular, nas ciências sociais. Já não interessa a eles dar primazia ou ao sujeito, ou às estruturas; ao desejo, ou ao poder; à economia, ou à cultura; à classe social, ou à raça e ao gênero; à sociedade, ou à natureza. Interessa, ao contrário, entender como o colonialismo e a colonialidade afetaram todos estes níveis da vida social e quais são suas inter-relações reais e potenciais.

É neste sentido que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que a rede modernidade/colonialidade procura por uma linguagem que expresse a complexidade da vida social, e já que as ciências humanas e sociais, bem como as filosofias modernas, estão largamente comprometidas com uma visão dicotômica e fechada de mundo – que Boaventura de Sousa Santos (2002) chamaria de *razão indolente* –, os intelectuais da rede têm procurado essa linguagem fora dos paradigmas acadêmicos tradicionais, em diálogo tanto com formas não ocidentais de conhecimento quanto com novas teorias da complexidade.

Portanto, o diálogo com formas não ocidentais de conhecimento, como a sabedoria indígena, por exemplo, é impulsionada tendo em vista não uma etnografia das diferenças, mas uma aprendizagem mútua que conduza a uma outra maneira de pensar o

---

[26] Restrepo e Rojas (2010) reforçam as diferenças entre os conceitos de descolonização (a primeira descolonização, nos termos de Castro-Gómez e Grosfoguel) e decolonialidade. Por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial.

mundo, uma epistemologia de fronteira, elaborada a partir da interlocução crítica entre modos distintos de conceber o real.

Escobar (2003), a este respeito, afirma que o programa modernidade/colonialidade parte da necessidade de se considerar seriamente a força epistemológica das histórias locais e de pensar a teoria a partir da práxis política dos grupos subalternos.

Não sendo esta uma tarefa fácil, avaliamos que a construção de um pensamento heterárquico, elaborado a partir de uma epistemologia de fronteira, e em diálogo crítico com as histórias locais dos grupos subalternos, é até este momento mais um projeto deste coletivo, do que propriamente uma realização, ainda que muitos avanços sejam perceptíveis, os quais serão explorador a seguir.

A ideia de pensamento heterárquico utilizada pelo grupo vem do sociólogo grego Kyriakos Kontopoulos e é assim concebida:

> El pensamiento heterárquico es un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino parcial, lo cual significa que en el capitalismo global no hay lógicas autónomas ni tampoco una sola lógica determinante 'en última instancia' que gobierna sobre todas las demás, sino que más bien existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 18)

Mas a construção da perspectiva decolonial não se dá apenas mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento. Segundo Escobar (2003), o programa modernidade/colonialidade encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas, como a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista *chicana*, a teoria pós-colonial e a filosofia africana.

Sem negar a teoria crítica produzida na Europa e nos Estados Unidos, os intelectuais do programa têm investido no diálogo com teorias e paradigmas emancipatórios produzidos no sul global, especialmente na América Latina, mas também na África e Ásia. Escobar (2003), por isso mesmo, vê o programa modernidade/colonialidade como um herdeiro direto de diversas teorizações críticas produzidas na segunda metade do século XX

em nosso continente, como a teoria da dependência, a teologia da libertação e a investigação ação participativa (de Orlando Fals Borda).

De forma bem objetiva, Escobar (2003) afirma que a conceitualização da modernidade/colonialidade nestes autores, articulada a partir dos referenciais já citados, apoia-se em uma série de operações que a distinguem das teorias já estabelecidas da modernidade, tais como: 1) uma ênfase em localizar as origens da modernidade na Conquista da América e no controle do Atlântico depois de 1492, antes que os mais comuns referenciais, como o Iluminismo ou o final do século XVIII; 2) uma atenção persistente ao colonialismo e ao desenvolvimento do sistema mundial capitalista como constitutivos da modernidade; 3) a adoção de uma perspectiva planetária na explicação da modernidade, ao invés de uma visão da modernidade como um fenômeno intraeuropeu; 4) a identificação da dominação de Outros fora do centro europeu como uma necessária dimensão da modernidade, com a concomitante subalternização do conhecimento e das culturas destes grupos; 5) uma concepção do eurocentrismo como a forma de conhecimento da modernidade/colonialidade.

Quanto às características do grupo, Escobar (2003) identifica outros cinco elementos fundamentais: 1) o grupo é amplamente interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar; 2) ainda que firmemente localizado na América Latina, a ideia de América Latina utilizada pelo grupo deve ser entendida mais como uma perspectiva ou espaço epistemológico do que como uma região, já que muitos falam desde os Estados Unidos e também possuem como referentes outras regiões periferizadas do mundo; 3) o grupo pode ser considerado como uma comunidade de argumentação que trabalha coletivamente em conceitos e estratégias; 4) os participantes do grupo tendem a compartilhar uma posição política, que privilegia os agentes e movimentos subalternos.

Restrepo e Rojas (2010), em um esforço de síntese semelhante, e chegando a conclusões convergentes, afirmam que são seis as características fundamentais do que chamam de *inflexão decolonial* do grupo, em que pese as diferenças discursivas internas de seus integrantes: 1) a distinção entre colonialismo e colonialidade[27]; 2) a colonialidade como o "lado obscuro" da modernidade; 3) a problematização dos discursos euro-centrados e intramodernos da modernidade; 4) o pensamento em termos de um sistema mundializado de

[27] O colonialismo refere-se ao processo e ao aparato de domínio político e militar que se emprega para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador. A colonialidade é um fenômeno histórico mais complexo que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação (RESTREPO; ROJAS, 2010).

poder; 5) a rejeição de que seja um novo paradigma, apresentando-se como um paradigma outro; 6) a aspiração de que uma inflexão decolonial possa consolidar um projeto decolonial.

Para finalizar, teceremos algumas considerações gerais sobre as relações de convergência e distanciamento entre o pensamento decolonial, tal como este é apresentado pelo programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, e os estudos culturais e pós-coloniais. O objetivo não é o de demarcar fronteiras intransponíveis, mas definir com maior nitidez os contornos do pensamento decolonial diante de discursos e esforços teóricos semelhantes.

Em primeiro lugar, alguns autores, particularmente Santiago Castro-Gómez, evitam estabelecer o que ele já chamou de "cordão sanitário" em torno dos nomes das teorias e dos campos disciplinares (estudos culturais, análise cultural, teoria pós-colonial, pensamento decolonial etc). Em uma entrevista para a revista *Cultural Studies*, na qual diz que a prática não é definida pelo nome, mas pela posição estratégica em um campo de forças, pelo lugar assumido em uma determinada batalha discursiva, Castro-Gómez (2014) afirma que não vê nenhum problema em denominar como "estudos culturais" ou mesmo como "pós-colonialismo" os trabalhos da rede modernidade/colonialidade, distanciando-se, desse modo, de outros membros da rede que pensam que falar em estudos culturais e pós-colonialismo na América Latina significa importar modas acadêmicas globalizadas e eurocêntricas que vêm associadas com esses nomes.

Ainda assim, quando se associam, por exemplo, ao termo estudos pós-coloniais, fazem uma distinção temática e epistêmica entre a perspectiva pós-colonial anglo-saxônica (*postcolonial studies*) e os estudos pós-coloniais latino-americanos, que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) consideram como sendo uma perspectiva decolonial.

Ao afirmar que a perspectiva decolonial engendra um modo de realização de estudos pós-coloniais na América Latina, Castro-Gómez (2005b) faz a ressalva de que sua ideia não é a de localizar os debates decoloniais como uma simples recepção do que é escrito pelo *main stream* do pós-colonialismo (Said, Bhabha e Spivak), mas mostrar que a especificidade do debate latino-americano só pode ser apreciada a contra luz do que tem sido feito em outros lugares sob essa legenda.

No entendimento de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a perspectiva decolonial compartilha com os *postcolonial studies* anglo-saxônicos a preocupação com o discurso colonial, com a agência cultural dos sujeitos, com as epistemes de fronteira produzidas na situação colonial e pós-colonial, mas, diferentemente deles, pensa a cultura em articulação analítica com os processos políticos e econômicos, evitando as oposições binárias

discurso/economia e sujeito/estrutura que são uma herança das “duas culturas” que dividem as ciências (naturais e sociais) das humanidades, divisão baseada, segundo eles, no dualismo cartesiano mente/corpo.

A seguir, apontam o que aproxima e o que separa o grupo modernidade/colonialidade dos estudos culturais e pós-coloniais.

> Sin embargo, los estudios culturales y poscoloniales han pasado por alto que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados. Es decir que, al igual que los estudios culturales y poscoloniales, el grupo modernidad/colonialidad reconoce el papel fundamental de las epistemes, pero les otorga un estatuto económico, tal como lo propone el análisis del sistema mundo (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 16-17).

Restrepo e Rojas (2010), por sua vez, são mais enfáticos na distinção entre pós-colonialismo e inflexão decolonial. Três são os principais aspectos que diferenciam uma teoria da outra: 1) enquanto a inflexão decolonial privilegia as problematizações em torno da colonialidade, os estudos pós-coloniais dão ênfase ao colonialismo; 2) as experiências históricas e os *loci* de enunciação são diferentes, sendo o da inflexão decolonial a colonização da América Latina e do Caribe pelas primeiras potências europeias (Portugal e Espanha) entre os séculos XVI e XVII, ao passo que os estudos pós-coloniais referem-se à colonização da Ásia e da África dos séculos XVIII ao XX, por parte das potências do norte europeu (França, Inglaterra, Alemanha); 3) enquanto na genealogia dos estudos pós-coloniais se localiza o pós-estruturalismo francês, na inflexão decolonial as bases fundamentais provêm da densa história do pensamento planetário decolonial. Em suma:

> mientras la inflexión decolonial se refiere a experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina (el temprano colonialismo hispano-lusitano y corrientes intelectuales como la teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación), los estudios postcoloniales o la teoría postcolonial expresan conceptualmente otro tipo de experiencias como la situación postcolonial de la India, la subyugación de ‘lo oriental’ y la actual colonización Palestina, alimentados por una línea intelectual donde figuran fuertemente Foucault, Gramsci, Derrida y Lacan (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 24).

Em nosso juízo, concordamos com Restrepo e Rojas (201) quanto às duas últimas distinções, mas entendemos que tanto os estudos pós-coloniais anglo-saxônicos quanto o pensamento decolonial latino-americano dão ênfase mais à dimensão da colonialidade, do que

a do colonialismo, ainda que aquele conceito não seja utilizado por Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak, os principais expoentes dos *postcolonial studies*.

Mas concordando que as práticas discursivas são mais importantes que os rótulos, entendemos que todo o esforço de Said (2011), em *Cultura e imperialismo*, de ler os textos europeus sobre a África, a Índia, partes do Extremo Oriente, Austrália e Caribe como modo integrante da tentativa europeia geral de dominar povos e terras distantes, por meio da formação de atitudes, referências e experiências imperiais, engendra um tipo de problematização da colonização que enfoca bem mais a hierarquização das relações culturais e raciais, do que o mero domínio jurídico-militar.

Com efeito, a partir da análise de romances como *Nostromo* e *Coração das Trevas* (Joseph Conrad), *Kim* (Rudyard Kipling) e *Passagem para a Índia* (E. M. Foster), Said (2011) busca as representações do que era considerado um mundo inferior, povoado por gente inferior, de cor, apresentado como se estivesse aberto à intervenção do colonizador. Tais textos, em sua interpretação, reproduzem uma *estrutura de atitudes e referências* do imperialismo ou uma retórica de poder que oculta, ensina, facilita, promove a dominação imperial. Vemos que isto está muito próximo da concepção de colonialidade, distanciando-se dos decoloniais pelos dois últimos aspectos mencionados por Restrepo e Rojas (2010), ou seja, Said se refere à colonização da África e Ásia (e não da América Latina) e utiliza o pós-estruturalismo francês (particularmente Foucault) em seu trabalho de análise discursiva, ao invés de teorias produzidas ao sul global.

A mesma análise poderia ser feita a respeito do mais célebre livro de Said (2007), *Orientalismo*: *O Oriente como invenção do Ocidente*, considerado texto fundador do pós-colonialismo anglo-saxônico. O orientalismo é definido por ele como um corpo elaborado de teoria e prática, um sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma "rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental" que possui uma força consolidada na instituição do poder político e socioeconômico (SAID, 2007, p. 33).

Uma longa citação desta obra nos permitirá ver o significado de orientalismo em Said e sua preocupação com a análise de algum nível da colonialidade, ainda que, somando-se às ressalvas já feitas, este autor dê menos atenção (o que não significa ignorar) para as relações econômicas e de trabalho associadas ao eurocentrismo e à dominação simbólica imperial/colonial.

> [O orientalismo] É antes a *distribuição* da consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é composto de duas

> metades desiguais, o Oriente e o Ocidente), mas também de toda uma série de "interesses" que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; *é*, mais do que expressa, uma certa *vontade* ou *intenção* de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo); é sobretudo um discurso que não está absolutamente em relação correspondente direta com o poder político ao natural, mas antes é produzido e existe num intercâmbio desigual com vários tipos de poder, modelado em certa medida pelo intercâmbio com o poder político (como um regime imperial ou colonial), o poder intelectual (como as ciências dominantes, por exemplo, a linguística ou a anatomia comparadas, ou qualquer uma das modernas ciências políticas), o poder cultural (como as ortodoxias e os cânones de gosto, textos, valores), o poder moral (como as ideias sobre o que "nós" fazemos e o que "eles" não podem fazer ou compreender como "nós" fazemos e compreendemos) (SAID, 2007, p. 40-41).

Outra ressalva importante, e que diz respeito mais às fontes e aos métodos, é que os estudos pós-coloniais anglo-saxônicos dão mais atenção à literatura – e isso é também particularmente evidente em Homi Bhabha (2005) – do que os intelectuais decoloniais, que têm privilegiado as relações sociais, o trabalho, o patriarcado, a filosofia latino-americana, enfim, temas mais ligados à epistemologia, à antropologia, à ontologia e à sociologia.

No que toca às relações entre a teoria decolonial e os estudos culturais, diferentes autores têm também apontado para convergências e afastamentos. Castro-Gómez (2005b), na mesma linha de raciocínio que adotou para considerar a decolonialidade como a especificidade do debate latino-americano no contexto mais amplo dos estudos pós-coloniais, considera que os autores da rede modernidade/colonialidade fazem um determinado tipo de estudos culturais na América Latina.

Citando a taxonomia dos estudos culturais proposta por John Beverley (2001), Castro-Gómez (2005b) afirma que nos últimos anos os estudos culturais latino-americanos se dividiram em quatro projetos diferentes, ainda que complementares: 1) os estudos sobre *práticas e políticas culturais* na perspectiva de Néstor García Canclini, George Yúdice, Jesús Martín Barbero e Daniel Mato; 2) a *crítica cultural (desconstrutivista ou neofrankfurtiana)* na linha de Alberto Moreiras, Nelly Richard, Beatriz Sarlo, Roberto Schwarz e Luis Britto García; 3) os *estudos subalternos* seguidos pelo próprio Beverley, por Ileana Rodríguez e os membros do *Latin American Subaltern Studies Group*; 4) e os *estudos pós-coloniais na perspectiva da rede modernidade/colonialidade*, tendo citado Walter Mignolo, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Javier Sanjinés, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Freya Schiwy, Nelson Maldonado-Torres e o próprio Castro-Gómez.

A ideia de Castro-Gómez (2014) é a de que os trabalhos da rede modernidade/colonialidade se cruzam em vários pontos, inclusive utilizando categorias de

análise comuns, com as produções de Barbero, Richard, Yúdice, Canclini, Sarlo etc, ainda que haja também algumas diferenças importantes, como, por exemplo, o fato de o problema das heranças coloniais não ocupar qualquer lugar de destaque na produção destes últimos, sendo este um assunto central para qualquer teórico decolonial.

Quanto às convergências, poderíamos mencionar, em nossa leitura, a força que a categoria *cultura* possui para ambos os discursos teóricos, e a cultura entendida, a exemplo do que propunha Raymond Williams, como um *sistema de significados*, "uma rede complexa de atividades, relações e instituições em que não cabe isolar o estudo e supor, por exemplo, na teoria e na prática, 'um lado econômico da vida', 'um lado espiritual', 'um de lazer' etc" (ARAÚJO; MOTA NETO, 2012, p. 125).

Mas, para além da centralidade do conceito de cultura e de uma utilização política desta noção, consideramos que a rede modernidade/colonialidade aproxima-se dos estudos culturais por seu caráter interdisciplinar e até transdisciplinar, pela atenção persistente à vida ordinária dos grupos subalternos e pela recusa de explicações totalizadoras, economicistas e reducionistas do real.

Catherine Walsh também tem utilizado a legenda dos estudos culturais *latino-americanos* para agregar as produções do campo do programa modernidade/colonialidade. Tanto é que um dos principais núcleos de debates, de formação de doutores e de construção do conhecimento em perspectiva decolonial tem sido o Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos, da Universidad Andina Simón Bolívar, em Quito, que ela coordena, e no qual dão aulas e orientam teses, para citar só estes, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano e Javier Sanjinés.

Porém, Walsh (2003) relata que a utilização do termo *estudos culturais* na Universidad Andina Simón Bolívar não é consensual, dado o questionamento se esta legenda não engendraria um tipo de colonialismo intelectual, já que há muito se estuda e se produz sobre cultura em nosso continente, desde os memoráveis Garcilaso de la Vega[28], Huamán Poma[29], Mariátegui[30] e Arguedas[31], passando pelas problematizações em torno da cultura feita

[28] Inca Garcilaso de la Vega, nascido em 1539 e morto em 1616, foi um escritor e historiador peruano, de ascendência inca e espanhola. Notabilizou-se por apresentar, em diversos escritos, um relato histórico crítico da conquista espanhola e suas consequências devastadoras sobre a cultura, o território e a história dos incas peruanos. Seu escrito mais famoso é *Comentarios Reales de los Incas*, publicado em 1606, e reconhecido como a origem da literatura latino-americana.

[29] Felipe Huamán Poma de Ayala, nascido em 1534 e morto em 1615, foi um cronista peruano, de origem quéchua, reconhecido pela obra *Nueva corónica y buen gobierno*, escrita entre 1567 e 1615, na qual apresenta, a partir de uma ótica indígena, detalhadas informações sobre a violência colonizadora espanhola. Com mais de mil páginas, a obra foi escrita como uma carta para o rei da Espanha da época, enriquecida com desenhos feitos pelo autor, que retratavam a cosmovisão indígena.

nos anos de 1960 e 1970 pela teoria da dependência, pedagogia do oprimido, teologia da libertação, investigação ação participativa etc.

Ao utilizar o conceito, contudo, apostam numa leitura dele que em muitos sentidos evoca as linhas gerais do que vem sendo discutido no âmbito do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano. Desde a perspectiva andina que querem imprimir à legenda, os estudos culturais devem constituir-se em um campo intelectual dirigido à renovação do pensamento crítico inter e transdisciplinar, às relações íntimas entre cultura, política e economia, à construção das epistemologias fronteiriças (de Walter Mignolo), em diálogo com os movimentos indígenas e afros, à superação do eurocentrismo no pensamento social e ao confronto com as problemáticas advindas da colonialidade e do capitalismo neoliberal (WALSH, 2003).

De outra forma, a utilização do termo não é orientada pelo objetivo de constituir um novo paradigma para as ciências sociais ou readotar a prática dos *cultural studies* iniciada na Inglaterra, mas sim a de "construir puentes de convergencia entre proyectos intelectuales, entre comunidades interpretativas y entre las disciplinas que estudian lo social-cultural, y también entre éstas y los saberes locales" (WALSH, 2003, p. 14).

Walter Mignolo, por outro lado, é mais enfático na demarcação da diferença entre a teoria decolonial e os estudos culturais latino-americanos. Para ele, estes últimos estão mais focados nos processos de modernização vividos na América Latina e seus impactos nos meios culturais, enquanto que o programa modernidade/colonialidade enfoca as consequências da colonialidade como o lado obscuro da modernidade. Vejamos seu argumento:

> La versión latinoamericana de los estudios culturales emergió en el horizonte con los trabajos de Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero […] García Canclini seguía más que todo la línea de Pierre Bourdieu y Jesús Martín Barbero, quien es español pero reside en Colombia, tomó elementos de su temprano interés en la Escuela de Frankfurt y del trabajo de ésta sobre medios. La versión de los estudios culturales de García Canclini y Martín Barbero se enfoca en los medios, en la ciudad y en las transformaciones tecnológicas en América Latina. Básicamente, su trabajo más importante pertenece a la perspectiva de la modernidad, así ésta sea periférica por venir de Latinoamérica. El programa de investigación de modernidad/colonialidad, y su consecuencia necesaria, la de-colonialidad, se sitúa en un escenario que es radicalmente diferente: en el lado oscuro de la modernidad (MIGNOLO, 2007 *apud* RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 27).

---

[30] José Carlos Mariátegui, nascido em 1894 e morto em 1930, foi um dos mais influentes e inovadores marxistas latino-americanos, também considerado fundador do comunismo peruano. Seu nome é reconhecido pelo esforço em reler o marxismo a partir de uma perspectiva latino-americana, dando atenção a questões indígenas e agrárias ignoradas ou secundarizadas pelo marxismo ocidental. Defendeu, neste sentido, um socialismo indo-americano, que não poderia ser uma cópia de outras experiências, mas uma criação heroica dos povos das Américas.

[31] José María Arguedas, nascido em 1911 e morto em 1969, foi um escritor, poeta e antropólogo peruano. Como escritor, é reconhecido como um expoente na literatura indigenista, apresentando uma visão posita e rica das culturas indígenas peruanas. Como antropólogo, registrou o folclore peruano, a música andina e a arte indígena.

Nesta mesma linha de raciocínio, Castro-Gómez (2014) reconhece que uma diferença importante entre os dois discursos teóricos radica na compreensão do que vem a ser "modernidade". Diz ele que enquanto para Barbero, Canclini, Brunner a modernidade é um fenômeno tardio na América Latina, que emerge com as indústrias culturais dos anos 40 e 50 do século XX e que tem sua incidência nas políticas de estado e nas subjetividades populares, para os teóricos decoloniais, como já bem enfatizamos, a modernidade e a colonialidade são fenômenos mutuamente constituintes, "lo cual significa que nuestra *experiencia* de la modernidad ha sido siempre 'colonial', y que la genealogía de esta experiencia debe remitirse hasta el siglo XVI" (CASTRO-GÓMEZ, 2014, p. 5).

Feita esta apresentação geral sobre o programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, suas características, fontes e contornos teóricos principais, procuraremos, a seguir, desenvolver a análise sobre alguns dos mais importantes conceitos elaborados por seus integrantes. Não pretendendo esgotar a análise sobre as ideias dos autores que serão trabalhados, cujas obras são numerosas e frequentemente incorporam distintos níveis e categorias de análise, esperamos que o texto cumpra tão somente o objetivo de apresentar as noções que poderão ser posteriormente utilizadas na análise da concepção decolonial na obra de Freire e Fals Borda.

2.2.2 A *colonialidade do poder* e a crítica do racismo

Colonialidade do poder é um dos mais importantes conceitos que o sociólogo peruano Aníbal Quijano e a rede modernidade/colonialidade legaram à teoria crítica da modernidade e do capitalismo. Com ele, Quijano refere-se a um padrão global de poder, nascido com a colonização da América, e que articula, em uma estrutura heterogênea de poder, as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando o domínio de uns povos sobre outros.

Trata-se de um conceito que o sociólogo peruano vem articulando desde 1992, quando da publicação do texto *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* (QUIJANO, 1992), considerado a publicação fundadora da noção de colonialidade. É neste texto que Quijano faz a diferença, fundamental a todo o desenvolvimento ulterior do programa modernidade/colonialidade, entre os conceitos de colonialismo e colonialidade, e é também nele que o autor propõe a tese de que a colonialidade não é o outro da modernidade, mas que se articula *pari passu* à constituição do complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia.

A ideia de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade estava também implícita em um texto seminal escrito por Quijano e Wallerstein (1992), no

qual afirmam que a criação da América, como entidade geosocial, no século XVI, foi o ato constitutivo do moderno sistema mundial. “América no se incorporó”, dizem eles, “en una ya existente economía-mundo capitalista. Una economía-mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América” (p. 583).

Como já esboçado anteriormente, o colonialismo, para Quijano (1992, 2007), refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada é exercido sobre outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão em outra jurisdição territorial. É uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes, e que, em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito, foi derrotada na grande maioria dos casos.

Contudo, ainda que derrotado, o colonialismo produziu, conforme Quijano (1992), as discriminações sociais que foram posteriormente codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, constituindo uma estrutura de poder que foi e ainda é o marco a partir do qual se movem as outras relações sociais. Por esse motivo, o colonialismo, embora seja mais antigo, é menos profundo e durável que a colonialidade, que é exatamente esse padrão mundial de poder que persiste, mesmo com as independências, estruturando as relações desiguais entre pessoas, culturas e nações.

Quijano (1992, 2005b, 2007) considera que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, nascido com a modernidade. A colonialidade, em sua compreensão, funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, e que opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana. O poder, por outro lado, é um espaço ou uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes âmbitos da existência social: (1) o trabalho e seus produtos; (2) a natureza e seus recursos de produção; (3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007).

A colonialidade do poder dá visibilidade à classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, que articulou a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Por raça, entende Quijano (2005b, p. 227) tratar-se de “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial

e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo".

Ainda segundo seu entendimento, raça é uma categoria mental típica da modernidade, não tem história conhecida antes da América e a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, além de redefinir outras. E, na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias correspondentes, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Sua tese, portanto, é a de que "raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (QUIJANO, 2005b, p. 229).

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus." (QUIJANO, 2005b, p. 229)

Neste diapasão, sustenta Quijano (2005b) que a classificação social da população, nos termos raciais já expostos, demonstrou ser o mais importante e durável instrumento de dominação social universal, na medida em que também se constituiu no primeiro critério fundamental para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papeis na estrutura básica de poder da nova sociedade.

Além da ideia de raça, que codificou a diferença entre conquistadores e conquistados segundo uma estrutura biológica que demarcava a situação natural de inferioridade de uns em relação a outros, outro fator esteve associado na produção da colonialidade do poder, de acordo com Quijano (2005b, 2007): a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

É assim que chega à conclusão de que no processo de constituição histórica da América todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Afirma que se configurou, desse modo, um novo padrão global de controle do trabalho, uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005b, 2007).

Em Quijano (2005b, 2007), portanto, raça e trabalho são categorias articuladas, interdependentes, ainda que não reduzidas uma à outra. As formas capitalistas de controle do trabalho, associadas à classificação racial da população, convergiram na produção de identidades úteis à dominação/exploração. Explica que cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular, implicando, consequentemente, que o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada.

Em suma, o capitalismo mundial, nascido na exploração da América Latina, foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado, na compreensão de Quijano:

> Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo momento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad (QUIJANO, 2007, p. 93-94).

Mas a análise de Quijano sobre as consequências desse novo padrão de poder, ainda que enfatize as relações raciais e de trabalho, alcança, também, as dimensões culturais e simbólicas da vida humana, ângulo que, como veremos, é o privilegiado por outros teóricos decoloniais, como Walter Mignolo, quando utiliza o conceito de diferença colonial. O sociólogo peruano dirá que a colonialidade do poder implicou na configuração de uma nova inter-subjetividade mundial. É que a Europa, já em sua condição de centro do capitalismo mundial, impôs seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao "sistema-mundo" nascente, gerando um processo de re-identificação histórica, uma vez que da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais (QUIJANO, 2005b).

O que Quijano (2005b) quer evidenciar é que a Europa concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de produção da subjetividade, da cultura, do conhecimento e – acrescentaríamos – da educação, como parte de sua estratégia de disseminação da colonialidade do poder.

> A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. (QUIJANO, 2005b, p. 236).

Desde o nascimento do conceito de colonialidade, Quijano (1992) já sublinhava que a persistência da dominação colonial nos países independentes dava-se por meio da colonização do imaginário dos dominados, e que isto não se dava apenas por uma subordinação das outras culturas a respeito da cultura europeia em uma relação exterior. A colonialidade atua na interioridade do imaginário dos dominados, passa a fazer parte de sua estrutura de imaginação simbólica, o que tem servido como instrumento duradouro e contínuo de controle dessas populações.

Assim como outros teóricos da decolonialidade, Quijano põe força ao argumento de que a experiência colonial foi o que possibilitou aos europeus a construção do ideário da modernidade, ideário este sustentado em um etnocentrismo que levou os conquistadores a afirmarem-se como os portadores exclusivos da racionalidade e dos produtos culturais modernos. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e o restante do mundo "foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa" (QUIJANO, 2005b, p. 238).

Veja-se como isto está relacionado ao próprio surgimento das ciências sociais. Tendo-se como fundamento a ideia de que a Europa é civilizada e os territórios não-europeus são primitivos, que o europeu é racional e que os não-europeus são objetos de conhecimento, surgiu a Sociologia para estudar Europa/europeus e a Etnografia para dar conta dos problemas e da vida dos não-europeus (QUIJANO, 2007).

Mas Quijano está preocupado não apenas com a imposição da colonialidade do poder, mas também com as resistências a este padrão de poder. Dirá, a respeito, que desde logo se viu uma resistência intelectual ao eurocentrismo, ao racismo e às formas de controle do trabalho baseadas no capitalismo e na classificação social. Porém, ao passo que Dussel e Mignolo, como veremos, enfatizam que a resistência (decolonial) vem se dando no processo mesmo de colonização, isto é, desde o século XV, Quijano (2005b, 2007) afirma que na América Latina a resistência é observada desde fins do século XIX, tendo se afirmado, sobretudo, durante o século XX, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, vinculada ao debate sobre a questão do desenvolvimento-subdesenvolvimento, a exemplo da teoria da modernização.

A superação deste quadro histórico-estrutural, para Aníbal Quijano, dar-se-ia com o que ele vem chamando, desde 1972, de *socialização do poder* ou *socialização radical do poder*, entendidas como:

> a trajetória de uma radical devolução do controle sobre o trabalho/recursos/produtos, sobre o sexo/recursos/produtos, sobre a autoridade/instituições/violência, e sobre a intersubjetividade/conhecimento/comunicação, à vida cotidiana das pessoas (QUIJANO, 2005b, p. 273).

No texto de 1992 já citado, Quijano começa a esboçar, também, o conceito de decolonialidade, ainda que naquela altura o termo utilizado por ele fosse o de "descolonização". Para elaborar o conceito, o sociólogo, antes, defende o uso da ideia de "totalidade", não na perspectiva eurocentrada que excluiu do todo as racionalidades dos povos dominados, mas uma ideia de totalidade social que se apoia na diversidade e na heterogeneidade histórica de toda a sociedade mundial, levando-se em conta, especialmente, os outros negados pelo sistema.

Sem negar a perspectiva da totalidade do conhecimento, portanto, e sem negar todas as categorias do paradigma europeu da racionalidade/modernidade, o caminho apontado por Quijano (1992) para a descolonização é do desprendimento das vinculações da modernidade com a colonialidade, questão que será aprofundada a seguir com a discussão do conceito de transmodernidade de Enrique Dussel.

Em síntese, Quijano nos diz que a luta contra a exploração/dominação implica, em primeiro lugar, a superação da colonialidade do poder, como forma de terminar com o racismo, como estratégia de combate ao capitalismo eurocentrado e como modo de negação da colonização cultural e epistemológica, considerando as conexões já explicadas entre racismo, cultura, conhecimento e controle do trabalho.

De nossa perspectiva, consideramos que o conceito de colonialidade do poder mostra-se, assim, extremamente fértil para superarmos análises reducionistas e fragmentadoras da sociedade, evidenciando conexões entre trabalho, raça e gênero, economia e cultura, história e subjetividade que nos são não apenas úteis, mas também urgentes. Entendemos, também, que esse pensamento em muito se articula ao que tem sido proposto teoricamente pela educação popular, como pretendemos revelar mais adiante.

2.2.3 *Transmodernidade* e a crítica ao *eurocentrismo* filosófico

Enrique Dussel, antes mesmo de integrar a rede modernidade/colonialidade, já era conhecido por ser um dos criadores e propulsores da chamada Filosofia da Libertação, que começa a ser elaborada nos anos 1970 e que inaugura, na filosofia latino-americana, uma das mais fecundas críticas ao eurocentrismo e ao colonialismo intelectual.

Nas palavras preliminares do livro *Filosofía de la Liberación*, escrito em 1976, três anos antes da crítica à modernidade feita por Edward Said em *Orientalismo* e quatro anos antes da publicação de *A Condição Pós-Moderna* de J. F. Lyotard, Dussel já apresenta sua produção como uma tentativa de superação do universalismo eurocêntrico da filosofia a partir da periferia da modernidade.

> Escrito desde la periferia para personas de la periferia, sin embargo, se avanza también ante el eurocéntrico, como el hijo que protesta contra el padre que se va haciendo viejo; es decir, el hijo se va siendo adulto. La filosofía, para algunos patrimonio exclusivo del Mediterráneo, desde los griegos, y en la Edad Moderna sólo eurocéntrica, comienza por primera vez a desplegar pretensión de mundialización real (DUSSEL, 2011, p. 11).

Tratava-se, em seus próprios termos, de um programa de investigação filosófica que descentrava as referências dominantes, levantando-se criticamente ante a Europa, ao machismo, à ideologia pedagógica ocidentalista e ao fetichismo, assumindo-se como um pensamento crítico radical desde a alteridade de muitos rostos oprimidos e excluídos: das mulheres, das raças não brancas, dos idosos e das crianças, dos marginalizados e dos imigrantes, dos trabalhadores e dos campesinos, dos indígenas e das culturas negadas, dos países periféricos do capitalismo transnacional globalizado, das gerações futuras que receberão uma Terra destruída e de tantos Outros e Outras silenciados e invisíveis, para além do *horizonte do ser* ocidental, branco, machista, burguês (DUSSEL, 2011).

Este livro, consideramos, já anuncia muito do que será abordado duas ou três décadas depois pelo grupo modernidade/colonialidade. Além da crítica à modernidade como um discurso colonizador, outra ideia de Dussel cara ao grupo é a de que a energia ou o discurso descolonizador surgem das exterioridades ou das negatividades corporais produzidas pela modernidade, dimensionando-se, assim, como seu *locus enuntiationis*, ideia que, como vimos, estava também em Fanon.

Isto significa, a nosso juízo, um questionamento radical sobre os discursos vanguardistas, que procuram falar *em lugar do Outro*, como o exemplificam muitas das práticas de partidos políticos, de sindicatos, entre outros grupos de representação política. Entretanto, em Dussel, para além da crítica ao discurso político que silencia o Outro no processo mesmo de sua representação – como também o faz, ainda que em outros termos, a teórica pós-colonial indiana Gayatri Spivak (2010) –, há um engajamento concreto de sua filosofia com as *vítimas* do sistema.

É por esta razão que apresenta sua Filosofia da Libertação como um contradiscurso da modernidade em crise e, ao mesmo tempo, como *transmoderna*, o que significa ir *além* da modernidade, superando seu mito sacrificial, mas assumindo-se o seu núcleo racional. Porém, para Dussel (2011), a ontologia eurocêntrica presente na filosofia moderna não surge do nada, mas da experiência prática de dominação dos europeus sobre outros povos, da opressão cultural sobre outros mundos. Daí nasce sua tese de que "antes que el *ego cogito* hay un *ego conquiro* (el "yo conquisto" es el fundamento práctico del "yo pienso")" (DUSSEL, 2011, p. 19).

Dirá Dussel (2011) que é somente a partir da experiência da Europa como centro do mundo – o que se dá apenas com a conquista violenta do Atlântico e dos povos da América – que o europeu começa a considerar-se como um "Eu" constituinte. Este é o nascimento da história da subjetividade moderna, do eurocentrismo. Segundo sua posição, portanto, "La 'centralidad' europea en la historia mundial es la determinación esencial de la modernidad'" (DUSSEL, 2011, p. 31).

Em um livro escrito mais de 15 anos depois de *Filosofía de la Liberación*, Dussel avança em seu argumento, detalhando tal contexto histórico que possibilitou o desenvolvimento do eurocentrismo da modernidade. Trata-se da obra *1492, El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "Mito de la modernidad"*, no qual o autor, ao reconstruir a história da civilização mundial, oferece-nos uma forma alternativa de entender o lugar da América Latina neste contexto, além de proceder a uma avaliação crítica do *conceito* e do *mito da modernidade*.

Mais precisamente, Dussel (2008) considera 1492 como a data de nascimento da modernidade, originada nas cidades europeias medievais, mas somente possível quando a Europa confrontou-se com o "Outro" e o controlou, venceu, violentou. A modernidade nasce, assim, no processo colonizador europeu, quando a Europa pôde definir-se por um ego descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da mesma modernidade.

> De todas maneras, ese Outro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento de "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo (DUSSEL, 2008, p. 9).

Em Dussel, como depreendemos deste excerto, a modernidade é vista ao mesmo tempo como conceito e como mito. Para ele, a modernidade tem um conceito emancipador

racional, ligado, por exemplo, às suas ideias de justiça, democracia e igualdade, mas também desenvolve um mito irracional, de justificação da violência cometida pelos povos considerados "modernos" contra os povos tidos como "bárbaros", ainda que, em muitas ocasiões, essa violência tenha sido justificada como *necessária*, como *justa*, diante da intenção europeia de uma civilização mundial. O projeto teórico e ético-político de Dussel, chamado de *transmodernidade*, visa à superação da modernidade, significa ir além dela, por meio da negação do seu mito, mas da subsunção de seu conceito.

O conceito de transmodernidade foi por ele criado como forma de superar a ideia de pós-modernidade[32]. Não se trata da negação pura da modernidade e de sua racionalidade. Diferentemente dos pós-modernos celebratórios, Dussel não critica a razão moderna como razão. A transmodernidade enseja um pensamento que, articulado a partir das exterioridades do sistema, a partir da razão do "Outro" negado, é capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo, inclusive as europeias, que verão seu pensamento ser subsumido, isso é, incorporado em seus aspectos positivos, mas negado enquanto mito sacrificial.

O projeto político-epistemológico transmoderno de Dussel (2004) implica em quatro estratégias fundamentais: em *primeiro lugar*, a afirmação, a autovalorização da própria cultura negada pela modernidade/colonialidade e que se encontra nas exterioridades da modernidade; em *segundo lugar*, essas culturas negadas devem desenvolver uma crítica interna às suas próprias tradições culturais, partindo de suas próprias possibilidades hermenêuticas; em *terceiro lugar*, os críticos, vivendo a biculturalidade das fronteiras, podem criar um efetivo pensamento crítico, que se nutre de ambas as tradições; em *quarto lugar*, em um longo tempo de resistência, maturação e desenvolvimento, as culturas negadas, enriquecidas pela auto-crítica e pelo diálogo intercultural com outras tradições, são capazes de dimensionarem-se agora como transmodernas, o que engendrará uma cultura renovada e descolonizada.

---

[32] Nas palavras preliminares à primeira edição de *Filosofía de la Liberación*, em 1976, Dussel (2011) caracteriza sua filosofia como *pós-moderna*, popular, feminista, da juventude, dos oprimidos, dos condenados da terra, do mundo e da história. Dussel usou o conceito de pós-modernidade antes mesmo da publicação de *A Condição Pós-Moderna* de Lyotard. No entanto, quando vê que o significado da ideia de pós-modernidade que se torna hegemônico nos anos 1980 é substancialmente diferente da que ele propunha em 1976, passa então a advertir que são duas concepções distintas de pós-modernidade, até que opta por deixar de utilizar o termo e desenvolve o de transmodernidade. Em nosso entendimento, a forte crítica de Dussel aos pós-modernos, no sentido de que estes resvalam para um niilismo que denuncia a razão enquanto tal, deve ser endereçada àqueles a quem Boaventura de Sousa Santos (2006) chamou de pós-modernos celebratórios, especialmente a Lyotard, Rorty, Vattimo, Baudrillard e Jameson. De outro modo, consideramos que há importantes convergências (sem ignorar as diferenças) entre a teorização decolonial de Enrique Dussel com versões progressistas da pós-modernidade, tal como a defendida pelo próprio Santos (2006) e que foi por ele chamada de pós-modernidade de oposição.

Mas Dussel distancia-se não só dos pós-modernos, como também de alguns dos mais célebres críticos da modernidade, tal como Habermas (1990), que entende a modernidade, como sabemos, como um "projeto inacabado". Para Dussel, Habermas e os frankfurtianos elaboram uma crítica intraeuropeia da modernidade, o que os leva, assim como aos intelectuais indo-britânicos dos estudos pós-coloniais, acrescentaríamos, a considerar o início da modernidade no século XVIII do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Reforma. Dussel, diferentemente, dirá que esta é a segunda modernidade e que a primeira está compreendida no período que vai de 1492 a 1636 (momento em que Descartes expressa definitivamente o *ego cogito* no Discurso do Método).

A diferença entre ambas as perspectivas explica-se pelo fato de que elas estão baseadas em dois distintos paradigmas explicativos da modernidade, esclarece Dussel (2012). O primeiro, a partir de um horizonte eurocêntrico, propõe que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu, que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e posteriormente se difunde em todo o mundo. Essa posição é representada, por exemplo, por Max Weber, e antes dele por Hegel. O segundo paradigma, a partir de um horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do sistema-mundo, cuja centralidade é instituída pela conquista da América. Desse último modo, a modernidade deixa de ser vista como um fenômeno exclusivamente europeu, independente dos acontecimentos nas ex-colônias, e procura dar conta tanto do discurso emancipador produzido na Europa (modernidade como conceito) quanto das consequências da violência colonial sofridas no terceiro mundo (o mito da modernidade).

Daí que, também em Dussel, modernidade/colonialidade seja um par articulado de conceitos. A modernidade é fruto da conquista e não sua causa, dirá ele, ideia que também já estava presente em Frantz Fanon, como já vimos. O eurocentrismo da modernidade deve ser desse modo entendido como a difusão do primeiro paradigma explicativo, que atribuiu à "superioridade" europeia a explicação de todos os avanços culturais, tecnológicos e filosóficos obtidos pelos países europeus. Contra este discurso, que está no centro do mito da modernidade, pontifica Dussel:

> A centralidade da Europa no "sistema-mundo" não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as outras culturas, mas também o efeito do simples fato do descobrimento, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia (fundamentalmente), que dará à Europa a *vantagem comparativa* determinante sobre o mundo otomano-mulçumano, a Índia ou a China [...] Posteriormente, a "gestão" da centralidade do "sistema-mundo" permitirá que a Europa se transforme em algo como a "consciência reflexiva" (a filosofia moderna) da história mundial (DUSSEL, 2012, p. 52).

O mito da modernidade é um conceito central na teoria da modernidade de Enrique Dussel. É por meio dele que o filósofo argentino/mexicano, uma vez mais, diferencia sua crítica à modernidade da que é elaborada pelos pós-modernos (celebratórios) e pelos frakfurtianos.

> El "mito de la Modernidad" tiene ahora un sentido distinto al que tenía para Horkheimer o Adorno o que tenía para los Postmodernos – como Lyotard, Rorty o Vattimo. Contra los Postmodernos no criticaremos la razón en cuanto tal; pero admitiremos su crítica contra la razón dominadora, victimaria, violenta. Contra el racionalismo universalista no negaremos su núcleo racional, sino su momento irracional del mito sacrificial. No negaremos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una *mundialidad* Trans-moderna (DUSSEL, 2008, p. 23).

Ao construir a ideia de uma primeira modernidade (1492 – 1636), Dussel entende que Espanha e Portugal, hoje uma região periférica da própria modernidade europeia, foram as nações que impulsionaram o nascimento da modernidade, uma vez que é com elas que se dá a experiência originária de constituir o "Outro" como dominado sob controle do conquistador, do domínio do *centro* sobre uma *periferia*. É neste preciso momento em que a Europa se constitui como centro do mundo. É também assim que a América Latina redescobre seu lugar na história da modernidade, isto é, como a primeira periferia da Europa moderna, o que leva Dussel (2008, p. 13) a concluir que "sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de 'modernización'", que persiste até os dias atuais.

Nesta linha de raciocínio, Dussel (2008) afirma ser Cristóvão Colombo o primeiro homem moderno. Foi o primeiro que saiu oficialmente da Europa Latina para iniciar a constituição da experiência existencial de uma Europa Ocidental, atlântica, "centro" da história. Centralidade que estará sobejamente refletida em discursos eurocêntricos da modernidade, sustentados em sistemas filosóficos que afirmam a superioridade ontológica da Europa contra os demais povos e culturas. Criticará, assim, os conceitos de "imaturidade" e "menoridade" de Kant e de "desenvolvimento" em Hegel, que servem, para ele, como justificativa filosófica para culpabilizar o colonizado por sua suposta inferioridade. Mais do que isso, conceitos como estes justificam a ação colonizadora, vista positivamente em seu projeto civilizador de transformar o bárbaro em moderno.

> El ego moderno ha aparecido en su confrontación con el no-ego; los habitantes de las nuevas tierras descubiertas no aparecen como Otros, sino como lo Mismo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como "materia" del *ego* moderno.

> Y es así que los europeos (o los ingleses en particular) se transformaron, como citábamos más arriba, en "los misioneros de la civilización en todo el mundo", en especial con los "pueblos bárbaros" (DUSSEL, 2008, p. 36).

Este quadro histórico-filosófico possibilitará a Dussel elaborar uma nova visão *mundial* da modernidade, a partir do qual se descobrirá o mito destruidor, produtor de vítimas, de um europeísmo baseada na falácia eurocêntrica e desenvolvimentista. Em suma, entendemos que a crítica de Dussel ao eurocentrismo do pensamento moderno ocidental e seu projeto teórico de elaborar uma filosofia a partir das vítimas negadas do sistema, mas dialogando com o núcleo crítico e emancipador surgido da própria modernidade, serão algumas das importantes contribuições que dará à estruturação do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano.

2.2.4 O pensamento decolonial como *paradigma outro*

Walter Mignolo introduziu na linguagem partilhada da rede modernidade/colonialidade diversos conceitos, tais como, entre outros, os de *diferença colonial*, *paradigma outro*, *geopolítica do conhecimento* e *epistemologia de fronteira*. No conjunto, esses conceitos são uma significativa contribuição à crítica *epistemológica* da modernidade/colonialidade e uma aposta na criação de formas de pensamento que sejam capazes de superar o eurocentrismo e expressar as racionalidades próprias dos sujeitos e grupos oprimidos em territórios que foram subalternizados desde a conquista colonial até os dias atuais de exploração promovida pelo capitalismo neoliberal.

O seu conceito de *diferença colonial*, no seio deste debate, procura dar conta da subalternização dos conhecimentos e das culturas dos povos colonizados (latino-americanos, em específico) no contexto das estruturas globais de poder instauradas pelo *sistema mundo moderno colonial*. Ao optar pela ideia de diferença *colonial* e não simplesmente *cultural*, Mignolo quer evidenciar que a negação do pensamento de populações inteiras do planeta é fruto de um sistema de domínio fundado no colonialismo e que sobreviveu pela colonialidade, rearticulada pela diferença imperial, pelo neocolonialismo, pelo capitalismo transnacional e pelo neoliberalismo dominante.

Se a diferença colonial foi constituída a partir da emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI, a América Latina é hoje, na ordem mundial, "produto da diferença colonial originária e de sua rearticulação sobre a diferença imperial que se gesta a partir do século XVII na Europa do Norte e se restitui na emergência de um país neocolonial como os Estados Unidos" (MIGNOLO, 2005, p. 96). Colonização que, nos dias atuais, é

promovida a partir dos projetos de "modernização" promovidos pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Mundial, pela política exterior dos Estados Unidos e da União Europeia, que são para ele os pontos de referência para pensar a colonialidade global hoje (MIGNOLO, 2003).

Na interpretação de Mignolo (2005), mouros, judeus e ameríndios foram os três primeiros grupos étnicos marcados pela diferença colonial, ainda no século XVI, fato que deve ser entendido pelo triplo fato da derrota dos mouros nas guerras de reconquista da Península Ibérica, da expulsão dos judeus de Espanha e Portugal e da expansão atlântica que resultou na conquista da América. Conjuntamente com os africanos que foram posteriormente escravizados no período colonial, esses grupos étnicos, na interpretação de Mignolo, passaram a configurar, no interior do imaginário ocidental, a diferença colonial, responsável por marcar tais grupos com a *exterioridade* já analisada por Dussel. Uma vez mais, é preciso ressaltar que a ideia de exterioridade não significa entender tais grupos como estando fora da modernidade ou do imaginário ocidental, mas como a subalternidade produzida por esta mesma modernidade e o seu par oculto, a colonialidade.

É esta subalternidade cultural produzida pela modernidade e que, no entanto, procura ser escondida por sua retórica salvacionista – o *mito da modernidade* de Dussel – que o conceito de diferença colonial pretende visibilizar. Trata-se de um conceito que reforça a ideia já antes apresentada de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade. Diz Mignolo (2005), neste sentido, que a configuração da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo "foi a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder que torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade" (2005, p. 78). Conclui, assim, a respeito da formação do imaginário do mundo moderno/colonial, que:

> O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (2005, p. 80-81)

Conforme Mignolo (2005), apesar do silenciamento da colonialidade ou destas complexas relações de forças que provocaram o emudecimento de vozes e a fratura de memórias, a visibilidade da diferença colonial começou a ser percebida, no mundo moderno, com os movimentos de descolonização (ou independência) desde o final do século XVIII até a

segunda metade do século XX. Mesmo antes disso, no entanto, forças contrárias e resistentes à colonialidade emergiram no momento mesmo de fundação da modernidade/colonialidade.

Estas forças, que podem ser entendidas em sentido ampliado, também se dimensionaram como formas outras de pensamento, como práticas epistêmicas produzidas pelos sujeitos à margem do regime, e que questionaram, ainda que sem a devida visibilidade, o eurocentrismo e a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Daí que, em Mignolo (2007), não apenas a colonialidade é constitutiva da modernidade, como também a decolonialidade, esta entendida como aquela energia de descontentamento gerada por aqueles que sofreram a violência colonial. Em suas palavras:

> si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los *damnés* de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en *proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad*. La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. La colonialidad, una de cuyas facetas es la pobreza y la propagación del SIDA en África, no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella (MIGNOLO, 2007, p. 26).

A ideia de um pensamento decolonial procura explicitar a transgressão de ordem cognoscitiva e epistemológica da decolonialidade como energia de descontentamento. É assim um pensamento que se desprende da racionalidade dominante/moderna, sustentada, para Mignolo (2007), nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas (inglês, francês, espanhol, português, alemão e italiano).

Como dito anteriormente, o pensamento decolonial começa a articular-se quando da fundamentação mesma modernidade/colonialidade, ele tem sido tecido desde as chagas da ferida colonial. É o que leva Mignolo (2007) a dizer que o pensamento decolonial pressupõe sempre a diferença colonial, ou seja, a exterioridade, no sentido de um *fora* (bárbaro, colonial) construído por um *dentro* (civilizado, imperial). Assim, é um pensamento que se articula como prenhe de alternativas e que aspira à superação da matriz colonial do poder. O pensamento decolonial, em outras palavras, implica na decolonialidade do poder:

> El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

Mignolo (2003) compreende o pensamento decolonial não como um “novo paradigma” no contexto da ciência e filosofia moderna, mas como um “paradigma outro”. Ele chama de “paradigma outro” para a diversidade de formas críticas de pensamento baseadas sobre as histórias e experiências marcadas pela colonialidade, mais que pela modernidade.

> El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien pueble hablar de derechos humanos y de convivialidad – de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta, que, en ese momento, tienen que “reaprender a ser” (MIGONOLO, 2003, p. 20).

Um “paradigma outro” é o nome que conecta formas críticas de pensamento emergentes nas Américas, no norte da África, na África subsaariana, no sul da Índia e no sul da Europa, e cuja emergência foi gerada por um elemento em comum em toda essa diversidade: a expansão imperial/colonial desde o século XVI até hoje. O paradigma outro é, para Mignolo, o pensamento crítico e utópico que se articula em todos aqueles lugares nos quais a expansão imperial/colonial negou às pessoas a possibilidade da razão, de pensamento e de pensar o futuro (MIGNOLO, 2003).

Este paradigma, reforça Mignolo (2003), não tem um autor de referência, mas as variadas e congruentes experiências coloniais transformadas em reflexão crítica e em crítica epistêmica. Mas ele tem uma origem temporal: o paradigma outro começou a estruturar-se no final do século XV e início do século XVI; teve continuidade nos autores indígenas do século XVI e meados do século XVII, como Waman Puma, Pachacuti Yamki, Alvarado Tezozomoc, Chipalpain, e também no que ele chamou de anônimos gritos, nos reclamos, conversações, murmúrios e rumores dos escravos negros nas costas do Atlântico e nas ilhas do Caribe, tanto homens quanto mulheres.

Avançando na argumentação, Mignolo (2003) explica que o paradigma outro se manifesta posteriormente através de escritos pela elite dissidente de pensadores crioulos e mestiços, na América Latina, que tinham (ao contrário dos indígenas e negros) acesso à imprensa e à página escrita, ainda que seus escritos não tivessem a circulação e visibilidade que tinham os autores castelhanos (e portugueses, acrescentamos).

Aos poucos, diz o autor, o paradigma outro vai se manifestando nas páginas da imprensa. Cita, neste sentido, os nomes de W.E.B. Dubois nos Estados Unidos e José Carlos Mariátegui no Peru, no início do século XX; Aníbal Quijano e Enrique Dussel, que seguem Mariátegui na segunda metade do mesmo; Aimé Césaire e Frantz Fanon nesse mesmo período

no Caribe francês; Sylvia Winters, George Lamming, Lewis Gordon e Padget Henry no Caribe inglês (Barbados, Jamaica e Antígua); o grupo dos estudos subalternos do sul da Ásia, na década de 1980; os movimentos indígenas a partir da década de 1970 nos Andes, e Felipe Quispe, nos últimos anos; e também o movimento zapatista; surge a filosofia africana a partir da década de 1970, fundamentalmente no sul da África; surge o pensamento crítico chicano/latino no sul dos Estados Unidos, a partir da década de 1970 (Gloria Anzaldúa, José e Ramón Saldívar, Norma Alarcón, Chela Sandoval) que se estende hoje em direção ao "hispânico" nos Estados Unidos (Linda Alcoff, Eduardo Mendieta); surgiu também um pensamento crítico no sul da Europa, como Franco Cassano e Roberto Dainotto na Itália e Boaventura de Sousa Santos em Portugal (MIGNOLO, 2003).

O pensamento outro se articula, assim, no espaço planetário da expansão colonial/imperial, diferentemente da genealogia da modernidade que se limita a uma linha temporal que vai da Grécia a Roma, avançando em direção à Europa Ocidental e aos Estados Unidos (MIGNOLO, 2007). É neste sentido que, preocupado em compreender o conhecimento a partir do seu lócus de enunciação, Mignolo (2003) pensa o conhecimento como *geopolítica*, em vez de pensá-lo como um lugar universal ao qual todos teriam acesso.

Nossas instituições formativas, herdeiras que são da modernidade ocidental, são cegas à genealogia do pensamento decolonial, razão pela qual pouco sabemos a respeito das práticas epistêmicas dos movimentos sociais de resistência e dos intelectuais de fronteira, ao tempo em que temos já internalizada a genealogia da modernidade que se apresenta como universal. Isto é precisamente o que levará Santiago Castro-Gómez (2005a) a dizer que a ciência moderna europeia, na sua pretensão de universalidade, assumiu o discurso do não-lugar, do *ponto zero*, a partir do qual criou o imaginário de que o observador europeu está em uma plataforma neutra de observação, dotado, pois, de uma visão soberana sobre o mundo.

A ideia de geopolítica do conhecimento de Mignolo ajuda-nos a superar essa pretensão de universalidade da ciência moderna, já que mostra que todo conhecimento, além de ser historicamente situado, é também geopoliticamente demarcado. O local geopolítico de produção de um discurso (o que não significa meramente local geográfico) marca substantivamente o que é dito, de modo que a teoria produzida na Europa, ainda que se apresente como universal, ainda que fale a partir de um ponto zero, está marcada por uma localidade que se impõe violentamente contra outras localidades. O paradigma outro, geopoliticamente situado nas margens, conecta-se pluriversalmente com diversas formas de pensamento que, em sua diversidade, unem-se na denúncia das barbáries da modernidade/colonialidade.

Os lugares epistêmicos de onde surge o paradigma outro são plurais, já que compreendem os diversos territórios de luta, de história, de memória, de língua nos quais seus pensamentos foram tecidos. A geopolítica do conhecimento necessita levar em consideração, segundo Mignolo (2003), as relações, de um lado, entre conhecimento e colonialidade e, por outro, as existentes entre as diferentes categorias (língua, epistemologia, economia, poder) na produção, distribuição, adaptação de conhecimentos e de conflitos epistêmicos.

> Estos proyectos forman un paradigma otro porque tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad; esto es, no ya la modernidad reflejada a sí misma en del espejo, preocupada por los horrores del colonialismo, sino vista por la colonialidad que la mira reflejarse a sí misma en el espejo. Y porque cuestionan la propia lógica mediante la cual la modernidad se pensó y se sigue pensando como modernidad y posmodernidad. El paradigma otro no es, no puede ser, reducido a la hegemonía de la posmodernidad o del proyecto posmoderno puesto que en ambos casos el paradigma otro es reducido al silencio, como lo fueron otras formas de pensamiento durante quinientos años de colonialidad/modernidad (MIGNOLO, 2003, p. 27).

O paradigma outro a que o autor se refere, na sua pluralidade de expressões e locais de enunciação, tem em comum o fato de pensar a partir da diferença colonial. Esclarece ele que não se trata de "transformar la diferencia colonial en un 'objeto de estudio' estudiado desde la perspectiva epistémica de la modernidad, sino pensar desde el dolor de la diferencia colonial; desde el grito del sujeto" (MIGNOLO, 2003, p. 27).

Por ter surgido a partir da diferença colonial, o pensamento decolonial é também um pensamento fronteiriço, no sentido de que surgiu e continua gestando-se em diálogo conflitivo com a teoria crítica da Europa e dos Estados Unidos. E essa é uma das importantes contribuições de Walter Mignolo ao debate promovido pelo programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano.

A fim de evitar pensarmos que o pensamento decolonial ou o paradigma outro são formas de conhecimento totalmente distintas e alheias ao que é produzido pela modernidade hegemônica, isso é, que o pensamento decolonial é uma produção independente da matriz colonial de poder, a ideia de epistemologia fronteiriça de Mignolo retoma a compreensão da exterioridade não como ausência de relações com a modernidade, mas como a posição subalterna ocupada nesta mesma relação. Deste modo, o paradigma outro engendra uma epistemologia de fronteira porque, no diálogo com a teoria crítica da modernidade, ele se estrutura a partir da colonialidade, da diferença colonial, da subalternidade promovida pela modernidade.

O pensamento fronteiriço, na formulação de Mignolo (2003), evoca as experiências e os conhecimentos daqueles atados à outra metade da modernidade, surge dos deserdados, da dor e da fúria da fratura da história, de suas memórias, de suas subjetividades, de sua biografia. Não podendo estar alheio ao pensamento da modernidade, uma vez que se articula na relação de forças com este, o paradigma outro tampouco pode estar subjugado a ele, quer este seja de direita, ou de esquerda.

> El pensamiento fronterizo, desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es un pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él, aunque tal pensamiento moderno sea de izquierda o progresista. El pensamiento fronterizo es el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad, de izquierda o de derecha (MIGNOLO, 2003, p. 51).

A contribuição de Walter Mignolo à compreensão do que seja um pensamento decolonial é enorme, porque nos apresenta não somente seus diversos momentos de elaboração, mas também porque desnuda a geopolítica do conhecimento na qual ele está implicado. Ademais, caracteriza esse pensamento como uma epistemologia de fronteira, o que nos leva a evitar, de um lado, o populismo – assente na compreensão de que o que vem de baixo é necessariamente autossuficiente e livre de relações com a modernidade – e o niilismo, que, por exemplo, nas versões hegemônicas da pós-modernidade negam o potencial emancipatório da razão moderna, descrente que é na razão enquanto tal.

2.2.5 Pensamento crítico latino-americano e superação da *colonialidade do saber*

A partir do simpósio "Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo", organizado no contexto do Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Montreal, em 1998, que reuniu nomes como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Arturo Escobar e Aníbal Quijano, teve origem um dos mais importantes livros já produzidos pela rede modernidade/colonialidade, intitulado *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, organizado pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005).

Colonialidade do saber, nome que dá título ao livro, transforma-se em um dos importantes conceitos partilhados pelos intelectuais do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), na apresentação da edição em português do livro, ressalta que a colonialidade do saber nos revela, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e

do imperialismo, que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (p. 10).

Na esteira, portanto, do que também já foi denunciado por Dussel e Mignolo, Lander elabora uma forte crítica à colonialidade na esfera do conhecimento, desdobrando, desse modo, para o campo da epistemologia, o conceito seminal de colonialidade do poder de Quijano, talvez demasiadamente centrado nas heranças econômicas e raciais do colonialismo moderno.

Antes mesmo deste livro, Lander (2001) já pontuava que as principais vertentes do pensamento hegemônico elaborado sobre e a partir da América Latina podem ser caracterizadas como coloniais/eurocêntricas. Para além da diversidade de orientações teóricas e dos seus vários contextos históricos de produção, é possível identificar, segundo ele, um substrato colonial que conecta as crônicas sobre os indígenas, o pensamento liberal das independências, o positivismo e o pensamento conservador do século XIX, a sociologia da modernização, marxismo(s) e desenvolvimentismo em suas diversas versões durante o século XX e, na atualidade, o neoliberalismo e as disciplinas acadêmicas institucionalizadas nas universidades do continente. Este substrato colonial, para o autor, se expressa na leitura da América Latina a partir da cosmovisão europeia e seu propósito de transformá-la à imagem e semelhança das sociedades do Norte.

No conjunto, esses saberes modernos hegemônicos, com o que Lander (2005) chama de *eficácia neutralizadora*, concorrem para a legitimação dessa ordem social injusta e excludente que caracteriza as sociedades latino-americanas. São duas as dimensões dos saberes modernos que os fazem assumir esse caráter neutralizador, na interpretação deste sociólogo: primeiramente, as sucessivas separações ou partições do mundo real; em segundo lugar, a articulação dos saberes modernos com a organização do poder, especialmente com as relações coloniais/imperiais de poder.

Quanto ao primeiro aspecto, Lander (2005) explica que o pensamento moderno opera um conjunto de distinções fundamentais, que encontram fundamento na teologia judaico-cristã (com as dicotomias corpo e mente, razão e mundo), mas que se articulam sobretudo após o Iluminismo, de que é exemplo a separação entre o que é moderno/avançado/europeu e o que é tradicional/atrasado/não-europeu. Instaura-se, à base dessas separações, um conhecimento descorporizado e descontextualizado, mas com pretensão de universalidade a partir da experiência europeia.

Em segundo lugar, os conhecimentos sociais modernos fundam-se a partir de um contexto histórico-cultural liberal, que tem como eixo articulador central a ideia de modernidade, noção que para Lander (2005) captura complexamente quatro dimensões básicas:

> 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a "naturalização" tanto das relações sociais como da "natureza humana" da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz ("ciência") em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 33).

Trata-se de uma construção eurocêntrica, uma vez que "pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência" (LANDER, 2005, p. 34), universalizando, desse modo, a especificidade histórico-cultural da Europa e dos seus modos de conhecimento.

É neste contexto moderno/colonial que surgem as ciências sociais, de modo que os interesses que as movem, ainda que ocultados pelo discurso da neutralidade, estão marcados pelo regime de domínio de uns povos sobre outros. É assim que Lander (2005) nos diz que em todo o mundo ex-colonial, as ciências sociais serviram mais para estabelecer a superioridade da Europa e de sua experiência histórica "universal" em face dos demais povos e suas culturas, do que para o conhecimento das sociedades colonizadas a partir de suas próprias especificidades históricas e culturais.

Desse modo, as ciências sociais contribuíram para "ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural" que não correspondesse ao caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos, na interpretação da Lander (2005, p. 36).

No entanto, como em toda parte onde houve domínio colonial, houve também resistência decolonial, surgiram na América Latina e em outras regiões periferizadas do mundo alternativas de pensamento ao eurocentrismo e que têm apontado para outros horizontes sociais e civilizatórios.

De acordo com Lander (2001), essas vertentes alternativas do pensamento social têm sido elaboradas a partir das margens, na defesa das formas ancestrais do conhecer, na resistência cultural ou associadas a lutas políticas e/ou processos de mobilização popular. A descolonização do imaginário e a negação das formas coloniais de saber aparecem nestas vertentes como condição de toda transformação democrática e radical dessas sociedades.

Como exemplo, o autor cita as contribuições de José Martí e José Carlos Mariátegui nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX.

No século XX essa herança antieurocêntrica no pensamento social é retomada no meio acadêmico latino-americano. Lander (2001) cita três exemplos representativos deste contexto e que muito contribuem para o argumento que estamos construindo nessa tese: a *teoria da dependência* das décadas de 1960 e 1970, que rechaçou a tradição liberal em diferentes âmbitos do histórico-social; a *investigação ação participativa* de Orlando Fals Borda, que negou as pretensões objetivistas do método científico e defendeu a pesquisa como instrumento de transformação social; e a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, que expressa essa mesma ruptura no campo pedagógico.

Citando um ensaio de Maritza Montero sobre as ideias articuladoras desse paradigma alternativo de conhecimento que surge na América Latina, Lander (2005) destaca:

> - Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma *episteme de relação*.
> - A ideia de *libertação* através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
> - A *redefinição do papel do pesquisador* social, o reconhecimento do outro como Si Mesmo e, portanto, a *do sujeito-objeto da investigação como ator social* e construtor do conhecimento.
> - O *caráter histórico*, indeterminado, indefinido, inacabado e *relativo do conhecimento*. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a *pluralidade epistêmica*.
> - A *perspectiva da dependência*, e logo, a *da resistência*. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
> - A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles (MONTERO, 1998 *apud* LANDER, 2005, p. 39).

Estas seis características podem ser claramente percebidas na teorização sobre o social, a ciência e a educação em Paulo Freire e Orlando Fals Borda, de modo que voltaremos a elas mais adiante. Neste momento, cabe apenas ressaltar que estes dois autores, de fato, deram contribuições significativas à estruturação de um pensamento outro em nosso continente, a despeito deste traço ser frequentemente ignorado nas ciências sociais e da educação.

Mais recentemente, de acordo com Lander (2001, 2005), surgiram novas formas de questionamento dos pressupostos eurocêntricos e coloniais do conhecimento. O autor cita os debates sobre o pós-colonialismo, os estudos subalternos da Índia, as múltiplas vertentes de crítica feminista, o questionamento da história europeia como História Universal, o desentranhamento da natureza do orientalismo em Said, a exigência de “abrir as ciências

sociais" em Wallerstein, a produção de intelectuais africanos e o pensamento decolonial da rede modernidade/colonialidade.

Em resumo, como nos diz Lander (2001), é preciso ter claro que a descolonização com relação ao imaginário e aos saberes eurocêntricos hegemônicos não é somente uma condição para uma mudança nas condições de subordinação e exclusão nas quais vive a maior parte da população do planeta, mas constitui, igualmente, uma condição sem a qual dificilmente se possa caminhar em direção a outros modelos civilizatórios que garantam a continuidade da vida neste planeta.

Consideramos que a crítica à colonialidade do saber em Lander e os investimentos dos teóricos da decolonialidade em construir formas de pensamento não eurocêntricas são aportes fundamentais para a construção da justiça social e de um paradigma de vida e de conhecimento orientado pelo *bem viver*[33] e pela solidariedade.

2.2.6 A *colonialidade do ser* e a ética de solidariedade

O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, ainda que não tenha sido o criador do conceito de colonialidade do ser[34], e nem seja o único a utilizá-lo[35], em nossa avaliação, é quem mais tem se debruçado sobre ele para dar conta das dimensões éticas e ontológicas implicadas na (de)colonialidade.

O conceito pode ser lido como um desdobramento (mas não mera derivação) das noções de colonialidade do poder e colonialidade do saber, e ele está referido, segundo Maldonado-Torres (2007), à *experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem*. Somando-se, assim, a abordagens que perscrutam as implicações da colonialidade nas relações raciais e de trabalho, bem como nos saberes e nas epistemologias dominantes, a colonialidade do ser abrange as consequências de todas essas formas de domínio no existir

---

[33] O bem viver engloba ideias e práticas de resistência ao desenvolvimentismo capitalista, assentado na destruição dos ecossistemas, no consumo desenfreado e na lógica do lucro sobreposta à ética da solidariedade social. De acordo com Quijano (2012), é provavelmente a formulação mais antiga da resistência indígena contra a colonialidade do poder. O termo foi introduzido por Huamán Poma de Ayala, aproximadamente em 1615, no seu *Nueva Corónica y Buen Gobierno*.

[34] Maldonado-Torres (2007) comenta que esse conceito foi pela primeira vez utilizado por Walter Mignolo, provavelmente no ano 2000, tanto em um debate promovido por este na Boston College, quanto na conferência realizada na The University of British Columbia, em 30 de março de 2000, intitulada *Thinking Possible Futures: The Network Society and the Coloniality of Being*.

[35] Dentre os intelectuais da rede modernidade/colonialidade, Santiago Castro-Gómez (2009) também tem trabalhado com este conceito, ainda que numa perspectiva sensivelmente distinta da de Maldonado-Torres. Em Castro-Gómez, a colonialidade do ser, assim como a colonialidade do saber, não são uma "derivação" da colonialidade do poder, como se as relações político-econômicas fossem a "última instância" do social. Para ele, há três instâncias distintas, ainda que articuladas, da colonialidade (poder, saber e ser), que não são reduzíveis umas às outras e que operam não somente a nível molar, como também molecular.

humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobretudo os negros e indígenas.

Muito influenciado pelo pensamento de Frantz Fanon, Maldonado-Torres (2007) percebe na questão racial (no racismo, mais propriamente) o eixo articulador do que ele chama de *não-ética de guerra*, que é o substrato ontológico das relações sociais vividas na colonialidade/modernidade. Uma vez que entende a modernidade, entre outras coisas, como um processo perpétuo de conquista, a guerra promovida permanentemente contra os outros/não-europeus está fundado numa ética (ou melhor, numa não-ética) que naturaliza e justificativa a barbárie, a violência e a negação do direito à vida.

O racismo, assim, em sua análise, cumpre no sistema (pós)colonial a função de manter uma ordem estabelecida, justificando o horror da violência pela crença na superioridade de uns contra a inferioridade de outros. É o racismo que se desenvolve a partir da conquista, da escravização de populações africanas e ameríndias, que converte a modernidade emergente num paradigma de guerra, na sua percepção.

Maldonado-Torres (2007), relacionando de forma muito habilidosa os conceitos de colonialidade do ser e do saber, e partindo da tese dusseliana, anteriormente abordada, de que o *ego cogito* cartesiano se estrutura partir de um *ego conquiro*, interpreta que o "penso, logo existo" de Descartes possui duas dimensões insuspeitas. Nos próprios termos do autor:

> Debajo del "yo pienso" podríamos leer "otros no piensan", y en el interior de "soy" podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que "otros no son" o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del "yo pienso, luego soy" somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: "Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

Ou seja, a negação da racionalidade dos povos colonizados, mais do que uma exclusão apenas das formas de conhecimento distintas daquelas formuladas desde uma perspectiva eurocêntrica, igualmente representa a negação do direito à existência e à liberdade. Ora, uma vez que o conhecimento está ligado a todas as dimensões da vida de um indivíduo, grupo ou classe, quando este conhecimento é sistematicamente desqualificado como tal, as referências de vida desses sujeitos também se desestruturam, dando margem, a um só tempo, para a imposição de paradigmas explicativos que lhes são alheios e para o "saque" do direito à autonomia.

Resumindo esta ideia, Maldonado-Torres (2007, p. 145) afirma que “no pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad”. No contexto de um paradigma que privilegia o conhecimento (“penso, logo existo”), a desqualificação epistêmica é, para ele, um instrumento privilegiado de negação ontológica ou do que chama de sub-alterização.

Pensando em perspectiva contrária, podemos igualmente considerar que construir outras epistemologias, mais abertas, interculturais e inclusivas, assume um significado ético talvez não mensurado por todos aqueles envolvidos nessa construção. Fato é que quando negamos o eurocentrismo da modernidade e valorizamos as formas ancestrais de conhecimento de populações subalternizadas, estamos também dando visibilidade a dispositivos plurais de organização da vida individual e coletiva, inclusive em sua relação com o manejo dos recursos naturais e com as dimensões mais sacralizadas do existir humano.

Maldonado-Torres, utilizando a terminologia fanoniana dos condenados (*damnés*) da terra, argumenta que a colonialidade do ser deve ser pensada a partir dos que mais sofrem com ela: o negro, as pessoas de cor e os colonizados. Este é o seu ponto de partida, a constatação da “existência infernal” de pessoas que, pelo racismo estruturante, não chegam a sequer ser vistas como pessoas humanas.

É neste sentido que retomando os termos bélicos, que não são utilizados como pura metáfora, ele afirma que a colonialidade do ser se refere, precisamente, à normalização de eventos extraordinários que tomam lugar na guerra. “Mientras en la guerra hay violación corporal y muerte, en el infierno del mundo colonial la muerte y la violación ocurren como realidades y amenazas diarias”, diz ele, para completar afirmando que “Mortandad y violación corporal están inscritas en las imágenes de los cuerpos coloniales” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148).

O paradigma da guerra, convertido na “normalidade” da vida colonial, pode ser constatado pela escravidão, pelo assassinato e pelas violações de toda ordem (de direitos humanos básicos, sexuais, laborais etc). Aplicado às nossas sociedades pós-coloniais, o conceito de colonialidade do ser nos ajuda a entender a amplitude e recorrência de casos de violação dos direitos humanos, não só em relação aos negros, mas também a mulheres, crianças, idosos, trabalhadores, campesinos, indígenas, entre outros sujeitos que têm sofrido o impacto histórico-social e econômico da modernidade/colonialidade.

E assim como Fanon foi um contumaz defensor de valores humanistas (não do humanismo “universalista” europeu, mas do humanismo que parte dos mais excluídos), porque acreditava na possibilidade de superação do colonialismo como forma de afirmação radical do direito à existência e à liberdade, Maldonado-Torres, por ele influenciado, recupera

o *amor* como um desejo de restaurar uma ética de solidariedade contra a não-ética de guerra. A utopia humanista aqui presente é a de eliminar a *diferença sub-ontológica* com que estão marcados determinados povos, dando-lhe um lugar humano às *diferenças ontológicas* e *trans-ontológicas* (MALDONADO-TORRES, 2007).

A decolonialidade, neste autor, talvez mais que nos outros membros da rede modernidade/colonialidade (exceção feita a Dussel), é um projeto fundamentalmente ético que, combatendo a não-ética de guerra, seja capaz de promover uma ética da não-guerra. Trata-se, para ele, de uma ética da doação, da generosidade humana, da responsabilidade.

Recuperando o conceito de "amor descolonial" da teórica chicana Chela Sandoval (2000), Maldonado-Torres (2007) defende uma noção de justiça que abre espaço para uma opção preferencial pelo *damné*, este entendido não como uma construção abstrata, mas como os sujeitos concretos vitimados de diferentes formas pela colonialidade do ser. Vejamos como ele ata a ideia de amor descolonial à ética da libertação, como recurso de contestação radical da colonialidade e do racismo.

> El amor y la justicia des-coloniales buscan restaurar el mundo paradójico del dar y recibir, a través de una política de la receptividad generosa, inspirada por los imperativos de la descolonización y la des-gener-acción; son formas de deshacer el imaginario y el mundo social y geo-político, construido a partir de la naturalización de la no-ética de la guerra. Se trata, pues, de una ética de la descolonización o de la liberación, que orienta una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156).

Com Maldonado-Torres, entendemos, em definitivo, que o giro decolonial não é apenas um projeto epistêmico; que ele deve ser bem mais que a articulação lógica de argumentos e conceitos com vistas a elaborar uma racionalidade antieurocêntrica; que o giro decolonial tampouco é apenas uma defesa abstrata de outras relações político-econômicas e de trabalho; considerando seriamente todas essas dimensões, o giro decolonial é a defesa radical de um novo humanismo, por meio de novas atitudes e relações entre as pessoas, o que só pode se dar pela superação da colonialidade (do ser, saber e poder) como padrão heterárquico de poder.

O giro decolonial, desse modo, é um giro humanístico, ancorado no reconhecimento de todo ser humano como membro real de uma mesma espécie (MALDONADO-TORRES, 2007). Como isto não se dá fora das relações sociais, claro está que a construção deste novo humanismo implica na luta contra todas as formas de exploração levadas a efeito pelo sistema moderno/colonial, sobretudo o capitalismo, o patriarcado e o racismo.

Mesmo sabendo que o filósofo parte da ideia de colonialidade do poder de Quijano para construir parte de seus argumentos, e que neste autor a crítica do capitalismo é central para o desnudamento do caráter opressor da modernidade, consideramos que em Maldonado-Torres as relações de trabalho capitalista são insuficientemente abordadas, e talvez até secundarizadas, pela ênfase que dá para o racismo e em menor medida para o patriarcado. De modo que ao apresentar o seu conceito de colonialidade do ser e defender suas potencialidades explicativas, inclusive como antecipação ao que mais adiante será perscrutado na obra de Freire e Fals Borda, entendemos que a oposição ao capitalismo deve ser tão radical, ampla e clara quanto a que é empreendida contra o racismo e o patriarcado, tendo em vista, sobretudo, a dimensão heterárquica da colonialidade como padrão de poder organizativo do mundo moderno/colonial.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA COMO UMA PEDAGOGIA DA SUBVERSÃO

A discussão sobre o significado e a história da educação popular na América Latina não é nova. Diversos autores, em perspectivas nem sempre coincidentes, e nas várias regiões de nosso continente, já levaram a cabo essa reflexão e propuseram sua própria forma de entender o campo da educação popular, seus momentos constitutivos, seus atores privilegiados e suas temáticas prioritárias.

Portanto, neste capítulo, não pretendemos apresentar uma nova teorização sobre a história da educação popular, suas características e definições, mas dialogar com outros autores que se debruçaram sobre o tema, procurando, a um só tempo, articular preliminarmente o significado da educação popular com o debate da decolonialidade e entender as condições históricas que possibilitaram a emergência de uma concepção decolonial na educação popular libertadora, particularmente a que se depreende a partir das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, cujas análises serão aprofundadas nos capítulos seguintes da tese.

Sabe-se que um pensamento não deve ser compreendido fora do contexto que o torna possível, fora da *estrutura de sentimentos* que o constitui. Neste sentido, a razão de ser deste capítulo é produzir elementos que ajudem a contextualizar a análise sobre as obras de Freire e Fals Borda, de modo a revelar as problemáticas e questões teóricas e sociais mais intimamente ligadas ao movimento histórico da educação popular latino-americana, e que marcaram, indubitavelmente, seus pensamentos político-pedagógicos e sociológicos.

Por outro lado, dada a ambivalência do termo educação popular e o fato de que sua utilização na América Latina é anterior à produção de Freire e Fals Borda, carregando significados diferentes e não raro antagônicos, precisaremos discutir, em primeiro lugar, de que educação popular estamos falando, quando nos referimos ao movimento de que participaram os dois autores aqui estudados. Iniciamos este capítulo, portanto, traçando um perfil genérico das distintas concepções de educação popular que se elaboraram em momentos históricos diversos em nosso continente.

A seguir, em face deste amplo quadro de concepções de educação popular, situaremos a *educação popular libertadora*, denominação que estamos utilizando para nos referir ao movimento político, pedagógico e investigativo que se articula a partir e no entorno das produções de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

Para finalizar, discutimos os desdobramentos da educação popular libertadora na contemporaneidade, o seu processo de refundamentação vivido a partir da segunda metade dos anos 1980 e a sua busca por novos paradigmas emancipatórios, no interior da qual se evidencia uma mais direta articulação com o pensamento decolonial, os estudos culturais e pós-coloniais latino-americanos, reforçando o sentido da educação popular como uma pedagogia da subversão na América Latina.

Utilizamos o conceito de subversão no sentido dado por Orlando Fals Borda (2008 [1967]). Para este autor, diferentemente das acepções tradicionais desta palavra, que carregam um sentido negativo ligado à "desordem" ou como uma "ameaça" ao regime e aos que estão satisfeitos com o *status quo*, subversão é um conceito teleológico, está ligado a uma utopia, a uma visão de futuro, fruto de uma insatisfação com a realidade social. Ao invés de quererem "destruir" uma sociedade, o que querem os subversores é "reconstruir" a sociedade, segundo novas normas e pautas.

Neste sentido, Fals Borda (2008 [1967]) define a subversão, sociologicamente, como aquela condição que reflete as incongruências internas de uma ordem social, descobertas por membros de uma sociedade em um período histórico determinado, visando alcançar novas metas e valores para a transformação desta sociedade.

Veremos que a educação popular libertadora tem se constituído, nesta perspectiva, como uma pedagogia da subversão, ao reagir contra as mais distintas formas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais, a violência, a humilhação. Mas, estando orientada por uma utopia de igualdade e justiça social, a educação popular engendra uma subversão fundamentalmente por projetar outro modelo de sociedade, uma sociedade onde se possa, nas palavras de Fals Borda (2008 [1967], p 271-272), "sembrar las semillas de la comprensión y de la tolerancia, de la participación y la democracia directa, el mutuo respeto y el respeto por la vida y por la naturaleza, el cariño por nuestros ancestros y la recuperación de la historia olvidada de los pueblos".

3.1 DE QUE EDUCAÇÃO POPULAR ESTAMOS FALANDO?

Estamos conscientes de que um mesmo termo ou denominação pode assumir diferentes significados e concepções, ao passo em que uma mesma concepção pode ser denominada por vários termos. É precisamente o que ocorre com a expressão *educação popular*, que ao longo da história da educação na América Latina recebeu significados não

apenas distintos, como também antagônicos. Por outro lado, se centrarmos a atenção na educação popular libertadora, foco deste estudo, veremos que ela já foi e tem sido chamada por outros nomes, dependendo do autor, da região e da tradição de pensamento que a invoca.

Tamanha ambivalência pode ser um obstáculo a uma reflexão mais consequente sobre a educação popular na América Latina, razão pela qual iniciamos este capítulo lembrando que o significado de educação popular veio se modificando historicamente, de modo que não é possível dar uma definição unitária e fixa para a educação popular no nosso continente, ignorando os contextos históricos particulares que justificaram tais formulações. É também o que pensa Oscar Jara (1994), para quem não se pode entender nenhuma experiência de educação popular isolada do momento histórico que está vivendo concretamente o movimento popular de um determinado país.

Neste sentido, diz Jara (1994) que elaborar uma teoria da educação popular no interior da história latino-americana supõe um esforço que vai muito mais além de realizar uma mera definição de conceitos e de encontrar uma formulação que ganhe aceitação entre a maioria. Para ele, significa "llevar a cabo un proceso de encuentro y confrontación de las experiencias que se dan en distintos contextos nacionales y regionales, así como de los avances teóricos surgidos en dichos contextos." Deste modo, prossegue em seu argumento, "podremos ubicar puntos de coincidencia que nos señalen perspectivas y orientaciones comunes, y que estarán basados en los elementos unitarios de nuestro proceso histórico latinoamericano, pero tomando en cuenta las formas particulares que éste ha tenido en cada país" (JARA, 1994, p 91-92).

Na mesma perspectiva, concordamos com Adriana Puiggrós (1994) quando afirma que os processos históricos reais modificam as relações entre o povo e a educação, de modo que não há estratégias universalmente válidas, nem uma verdade essencial que mitigue as angústias dos educadores.

Silvia Manfredi (1987, p. 55), por sua vez, pontua que as atribuições da educação popular têm caráter eminentemente histórico "na medida em que devem ser estabelecidas sempre em função das características histórico-concretas de uma formação social e em decorrência das exigências específicas do movimento político mais amplo e do movimento operário e sindical em particular".

Luiz Eduardo Wanderley (1994) contribui com este debate ao esclarecer que os diferentes significados de "educação popular" devem-se aos diferentes significados de "povo", do que significa uma "educação para o povo" ou "educação do povo", às intricadas

relações entre Estado e povo e à função social da educação pensada diferencialmente de acordo com o contexto histórico e com o local de enunciação da ideia.

Como veremos, a história da educação popular, em suas diferentes acepções, pode ser buscada a partir das lutas de independência em nossos países latino-americanos, passando por diversos outros momentos históricos, como o nascimento das nossas repúblicas, o sindicalismo operário do início do século XX, o período nacional-desenvolvimentista e as experiências governamentais populistas, a ditadura militar e a resistência a ela em muitos países do continente, os governos socialistas em determinados países da região, com destaque para a Nicarágua, os processos de redemocratização política e os impactos atuais decorrentes do neoliberalismo e da globalização. Em cada um desses momentos, as relações entre o povo e a educação, ou entre o Estado e a sociedade civil, ou ainda entre o movimento popular e as elites se modificaram substancialmente, fazendo com que a ideia de educação popular assumisse contornos e sentidos diferenciados.

Por isso, estes distintos paradigmas de educação popular, segundo Carrillo (2012), devem ser entendidos de acordo com as tramas e os conflitos ideológicos produzidos em cada momento, mais que uma sucessão linear que represente um progresso ascendente ou superações lógicas ou esperáveis da fase prévia.

Por outro lado, enquanto alguns autores preferem dar destaque às rupturas vividas na educação popular nos diferentes momentos históricos, outros parecem mais enfatizar as continuidades e permanências. É o caso de Marco Raúl Mejía (2013), para quem a educação popular, desde as lutas de independência em nossa pátria grande latino-americana, vem se enchendo de conteúdo. Para ele, a educação popular é um *acumulado histórico*, que se fez movimento e se tornou proposta político-pedagógica.

Como um acumulado histórico, afirma Carrillo (2012), sem ignorar as diferenças históricas na educação popular latino-americana, que talvez o elemento de identificação da educação popular em quaisquer de seus momentos e tendências é sua aberta intencionalidade política ao serviço dos interesses populares e na construção de uma utopia social que os redima. Para o autor, a educação popular é *popular* porque tem sua razão de ser nos setores populares, suas organizações e suas lutas; seus objetivos, seus conteúdos e metodologias buscam colocar-se em função deste projeto de emancipação social.

Pensamos que é preciso entender a história da educação popular tanto em suas rupturas como em suas continuidades, evitando o anacronismo, mas também uma compreensão etapista e fragmentada desta história. Os paradigmas de educação popular não foram se sucedendo de maneira linear e esquemática ao longo do tempo, mas suas diferentes

formulações discursivas e experiências práticas se articulam, de alguma maneira, entre si, seja pela concordância, seja pela oposição, constituindo, não raro, paradigmas discursivos híbridos e contraditórios.

Desse modo, não devemos entender os paradigmas de educação popular como uma formulação ou modelo puro de um conjunto de ideias. Ao contrário, como nos explica Carlos Rodrigues Brandão:

> Formas, modelos e agências de produção-difusão de ideias, propostas e práticas não se sucedem ordenada e definitivamente. Ao contrário, sobretudo nas formações sociais mais complexas, todas as possibilidades são permanentemente atualizadas. A um mesmo momento, em uma mesma nação, modelos supostamente *ultrapassados* de educação coexistem com modelos *hegemônicos* e com modelos *emergentes* (BRANDÃO, 1994, p. 45).

Essa é uma das razões pelas quais consideramos útil realizar estudos comparados de experiências e ideias educacionais, já que nos possibilitam entender, nos tempos históricos precisos de cada contexto, como se articulam determinados modelos de educação que se apresentam como ultrapassados, hegemônicos ou emergentes, em um transcurso não linear, tampouco ausente dos conflitos próprios de cada época e lugar.

Os autores que elaboraram uma sistematização sobre a história da educação popular na América Latina apresentaram tentativas de periodização nem sempre coincidentes. Enquanto alguns entendem que só é possível falar em educação popular, propriamente dita, a partir dos anos 60 do século XX, outros enxergam a sua origem ou nas lutas de independência dos países latino-americanos contra a metrópole europeia (MEJÍA, 2013), ou na expansão da educação por meio da instrução pública no final do século XIX (PUIGGRÓS, 1994), ou ainda nas lutas do proletariado industrial do início do século XX (JARA, 1994).

De todo modo, consideramos interessante a proposta de Brandão (1980) em diferenciar os programas de educação popular nas suas “formas primitivas” e “formas atuais”. As primeiras, que remontam ao final do século XIX e primeira metade do século XX, estavam dirigidas basicamente a estender a educação aos setores que não tiveram acesso a ela, e que podem ser ilustradas pelas campanhas de alfabetização do início do século XX, sobretudo filantrópicas, confessionais e oficias, em perspectiva compensatória; pelo ensino supletivo; pelos cursos burocráticos e os “ginásios de pobres”; e pelos cursos profissionalizantes de formação de mão de obra operária.

As “formas atuais” (vale lembrar que o autor escreve em 1980) correspondem à chamada educação fundamental (proposta e patrocinada pela UNESCO); à educação de base

(de vínculo cristão); e à Educação Popular, com letras iniciais maiúsculas, para indicar os trabalhos educacionais em perspectiva freireana a partir dos anos 1960.

Quanto à utilização inicial do termo, é no final do século XIX, no marco de construção das repúblicas latino-americanas, que pela primeira vez se usou de modo sistemático e militante a expressão "educação popular", de acordo com Brandão (1994). Nos explica este autor que era uma proposta associada à esperança de que a distribuição igualitária do saber erudito propiciasse "uma correção na desigualdade de relações de trocas de bens e poder existentes nos outros setores da vida social" (p. 28).

Neste mesmo sentido, Puiggrós (1994) comenta que a ideia de educação popular no século XIX estava ligada à expansão da "instrução pública", sob controle dos Estados latino-americanos recém-criados. Tratava-se de um discurso de corte positivista, baseado em um liberalismo pedagógico, que na sua visão produziu circuitos desiguais de educação, ao mesmo tempo em que difundiu a cultura moderna a grandes setores sociais, buscando transformar o conjunto da população em cidadãos.

O contexto nacional dos países da América Latina, influenciado pelas ideias iluministas de liberdade e igualdade, e movido pelos interesses burgueses e republicanos de constituir uma unidade patriótica, exigiu que se implementassem sistemas de ensino de massa, com vistas a educar o povo. Está aí o gérmen da primeira ideia de educação popular em nosso continente.

Este é precisamente o marco temporal da recente investigação de Micheli Suellen Neves Gonçalves (2014), que problematizou a concepção de educação popular elaborada pelo venezuelano Simón Rodríguez (1771-1854) e pelo brasileiro Antônio Carneiro Leão (1887-1966). A autora evidenciou que em ambos a educação popular aparece como um instrumento de superação da colonização e de consolidação da independência política, econômica e cultural do continente.

Não obstante a intencionalidade emancipatória presente em muitos destes discursos sobre educação popular, particularmente em Simón Rodríguez e no cubano José Martí, cujas obras têm sido apontadas como antecedentes de uma concepção mais libertadora de educação popular, concordamos com Wanderley (1994) quando afirma que de uma maneira geral a concepção de educação popular defendida nesse momento, e que se estende à primeira metade do século XX, possuía a orientação ideológica de "integração". Ou seja, a educação popular se expressava no desejo de obter a democracia por meio da difusão da educação oficial para todos, da educação permanente para o desenvolvimento e da extensão dos direitos de cidadania e seus correspondentes deveres.

No entanto, avalia Wanderley (1994), essa ideologia comumente limitava-se à retórica dos discursos e dos planos educacionais, não chegando a cumprir a promessa de educação para todos. Tratava-se de uma educação popular que defendia a eliminação da marginalidade social e a integração do campesinato no capitalismo, o que seria conseguido enfatizando a alfabetização como bandeira primeira de integração na cultura e no desenvolvimento, e depois com o ensino profissionalizante, com a integração escola – indústria, e com os meios de comunicação de massa como o grande meio de difusão cultural, segundo o autor.

Do ponto de vista do projeto de sociedade presente no horizonte desses primeiros discursos de educação popular, diz Wanderley (1994) que o objetivo era a expansão e consolidação do capitalismo interno e sua compatibilização com a nova etapa do capitalismo monopolista internacional. Por isso, essa educação "buscava a ampliação da hegemonia das classes dominantes burguesas e a sujeição das demais ideologias à ideologia dessas mesmas classes, sendo a que mais se distanciava dos reais interesses das classes populares" (p. 61-62).

Veremos que apesar deste discurso de educação para todos e de redução da pobreza se assemelhar com as propostas libertadoras de educação popular da segunda metade do século XX, as intencionalidades políticas e os instrumentos teórico-metodológicos são profundamente diferentes e até antagônicos. Ao invés de consolidar o capitalismo, se buscará superá-lo; ao invés do horizonte liberal de conciliação de classes, se descortina um discurso marxista de lutas de classes; ao invés da difusão, do alto, de uma educação oficial, se defenderá uma educação dialógica e problematizadora.

Mas como as concepções de educação popular estão sempre ligadas às visões de mundo e aos projetos de sociedade em conflito, e uma vez que modelos ultrapassados, hegemônicos e emergentes de educação popular se sobrepõem de maneira complexa e dinâmica em determinados momentos históricos, esta concepção liberal de educação popular como "expansão da educação oficial para todos" começa a ser combatida com mais força ainda no início do século XX, dando margem ao aparecimento de versões mais progressistas de educação popular.

Puiggrós (1994) relata que nas primeiras décadas do século XX a crítica ao que ela chama de Sistema de Instrução Pública Centralizado Estatal é levada a cabo por anarquistas, socialistas, liberais radicalizados (no interior do qual a autora inclui os defensores da escola ativa) e nacionalistas. Para ela, com diversas intensidades, essas correntes tentaram afastar-se dos parâmetros liberal-escolarizados. Anarquismo e socialismo construíram o sujeito da educação popular apoiando-se no conceito de "classe social" e privilegiaram a

educação do proletariado; e o nacionalismo popular considerou destinatário da educação um sujeito complexo denominado “povo”.

Para Jara (1994), partindo de uma perspectiva claramente marxista de compreensão da história da educação popular, a origem desta educação está precisamente no proletariado industrial no início do século XX, no processo de organização da classe trabalhadora operária que se deu em nossos países com o desenvolvimento do proletariado industrial. Diz ele que normalmente esse processo não é levado em consideração quando se conta a história da educação popular na América Latina.

Conta-nos Jara (1994) que nas origens do movimento operário latino-americano, tanto em sua expressão sindical quanto através do surgimento de partidos com orientação da classe trabalhadora encontram-se muitas experiências educativas ligadas diretamente às exigências de organização classista da classe operária, em busca de uma alternativa revolucionária ao sistema capitalista.

Neste período, diz o mesmo autor, surgem escolas sindicais, universidades populares, amplos movimentos culturais e artísticos, assim como intensas atividades de propaganda e imprensa classista, como aparatos ideológicos da classe trabalhadora, em claro confronto com os aparatos da nascente burguesia e das classes oligárquicas tradicionais.

Com uma leitura diferente e menos otimista das correntes socialistas e anarquistas, Puiggrós (1994) considera que com algumas exceções, essas correntes não questionaram, todavia, a ideia de escola. Nem mesmo os anarquistas, que antagonizavam com a educação estatal, abandonaram o vínculo escolar. No entanto, diz Puiggrós (1994) que o déficit mais decisivo constatado nos argumentos alternativos dessas correntes vieram de anarquistas e socialistas, grande parte deles imigrantes europeus. Ambos coincidiram com os liberais positivistas em considerar o povo latino-americano como atrasado e necessitado de aportes da cultura moderna, que substituíssem os seus saberes tradicionais. Para ela, em síntese, a educação popular desenvolvida por anarquistas e socialistas se abria em estratégias que por vezes destacavam e reproduziam o antagônico respeito ao discurso dominante, ao mesmo tempo em que se fechava em torno de um modelo de instrução pública, mesmo que nesses casos os conteúdos fossem de esquerda.

Na metade do século XX, ainda de acordo com Puiggrós (1994), os nacionalismos populares chegaram ao nível de políticas de estado e deram atenção a setores tradicionalmente excluídos pelo sistema de instrução pública liberal. Multiplicaram as propostas pedagógicas para os setores populares, especialmente as dirigidas à formação de mão de obra. Segundo ela, o sujeito “Povo” ocupou um lugar central nos discursos pedagógicos oficiais, e as alternativas

socialistas, anarquistas e liberal-radicalizadas perderam vigência. A obra político-educacional dos nacionalismos populares consistiu em levar à sua máxima extensão o conceito liberal novecentista de “sistema educativo escolarizado estatal”, sem alterar a relação de “instrução pública” estabelecida entre o Estado e o Povo.

No Brasil, no contexto de um nacionalismo projetado na metade do século XX, se articulam ideias e propostas no sentido do que foi chamado de educação fundamental, que para Brandão (1980) assume a perspectiva do desenvolvimento comunitário, da alfabetização de adultos compensatória e da extensão rural, com o objetivo de melhoria do nível de vida dos pobres e formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Beisiegel (1982) explica que neste período se implementam medidas de educação de massas de adolescentes e adultos analfabetos no Brasil, de que é exemplo a Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, com uma concepção profundamente compensatória e supletiva. Tinha por objetivo levar a “educação de base” ou a “educação fundamental” comum aos brasileiros iletrados nas cidades e nas áreas rurais. Por educação de base, se entendia como:

> o processo educativo “destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” (BEISIEGEL, 1982, p. 14).

Em meio a esta educação de base se constitui uma concepção de educação popular que possui origem anglo-saxônica, segundo Brandão (1980), e que combinou interesses do capitalismo nacional e estrangeiro, com vistas ao “desenvolvimento” dos países pobres, contando com a assessoria de agências internacionais, como é o caso da UNESCO, que difundiu a ideia de alfabetização funcional no Brasil e em outros países da América Latina.

A educação popular deste período, que assume uma nítida orientação “nacional-populista”, de acordo com Wanderley (1994), congrega as experiências do período populista, caracterizado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, em que governos, partidos e movimentos políticos mobilizaram setores das classes populares em alianças com setores modernos das classes dominantes, lutando pela industrialização e por uma participação ampliada das classes populares nas esferas social, econômica e política.

A orientação nacional-desenvolvimentista de educação popular se confunde com a orientação integracionista anteriormente abordada, na medida em que, ambas, estão

identificadas por uma linguagem de conciliação de interesses, dizendo-se "situadas num mesmo denominador cujo consenso seria dado pela existência de valores e tradições englobados numa 'cultura nacional' em que todos os indivíduos da nação se somam, indiferenciados no tocante às desigualdades sociais da estratificação por classes" (WANDERLEY, 1994, p. 63), ou seja, classes populares e elites teriam interesses comuns no desenvolvimento do país, sendo a educação popular justamente uma ferramenta de promoção do desenvolvimento.

Do ponto de vista dos interesses conflitantes das classes populares e elites na proposta de educação popular que nascia neste período – não obstante o discurso conciliador do populismo –, Wanderley (1994) é mais uma vez elucidativo:

> Da parte dos setores dominantes, essa educação tinha por intenção distribuir as benesses da educação "oficial" e, obviamente, não devia questionar sua legitimidade ou os seus fundamentos ideológicos. Da parte daqueles que estavam na oposição, há que distinguir um pequeno grupo com uma visão da educação popular e uma prática mais consequente e um número ponderável dos que agiram no sentido de um trabalho ligado mais diretamente com o povo (ainda que não raro isso ficasse mais preso à intencionalidade do que a uma real concretização), cuja educação populista não levou a uma efetiva participação popular. Houve inclusive atitudes paternalistas de desprezo e de negação das obras culturais das classes populares, bem como de suas possibilidades de organização e de ação, em que pese o esforço despendido e um certo pioneirismo, uma rica criatividade nas formas de atuação e de mobilização, além de outros fatores positivos. Com respeito aos grupos mais consequentes, as experiências dessa orientação marcaram uma resistência à despersonalização e homogeneização forçada do povo. No fundo, essa educação se fundava na crença de um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo, nacional e popular, pelo qual seus promotores se empenharam, mas que enfrentou impedimentos estruturais que foram percebidos em toda a sua crueza e de forma cristalina naquela conjuntura, ou seja, início da década de 60 (WANDERLEY, 1994, p. 63).

Vale destacar que é neste período, ou seja, na virada da primeira para a segunda metade do século XX, que Paulo Freire inicia os seus trabalhos de alfabetização de adultos, inicialmente no seio do Departamento de Educação e Cultura do SESI, por volta dos anos 1940, e posteriormente no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, bem como no Movimento de Cultura Popular, já nos anos 60, experimentando o chamado "método Paulo Freire", cujos resultados positivos lhe deram notoriedade ao ponto do governo populista de João Goulart o convidar a coordenar, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, interrompido, todavia, pelo golpe militar de 1964.

O trabalho de educação conscientizadora proposto por Freire, no âmago de um governo populista como o de João Goulart, ajuda a entender o que diz Wanderley (1994), quando explica que a aliança populista se rompe quando setores populares passam a reivindicar uma participação mais decisiva no poder, "quando grupos de seus intelectuais

orgânicos começaram a influir nas decisões de planos nacionais de cultura e educação popular, e setores dominantes temerosos mudaram sua orientação de apoio àquele pacto social" (p. 63).

Ou seja, é no seio do próprio nacional-desenvolvimentismo que se desenvolvem discursos e práticas que se antagonizaram com os interesses de conciliação de classes e desenvolvimentismo do próprio populismo. Puiggrós (1994) refere que os discursos mais críticos contra o populismo vieram da pedagogia socialista cubana, seguindo o modelo pedagógico soviético, e da pedagogia da libertação, cuja principal fonte é Paulo Freire, mas que englobou muitos outros educadores e movimentos educacionais latino-americanos.

Concordamos com Puiggrós (1994) quando diz que o discurso freireano se relaciona com outras propostas críticas provenientes de experiências, tradições e formações ideológicas diversas, ressignificando-se e dando lugar a estratégias pedagógicas nem sempre semelhantes.

É particularmente o caso da Colômbia, país em que o discurso da educação popular libertadora se articula, assim como no Brasil, com a Teologia da Libertação, professada em comunidades que fizeram a opção preferencial pelos pobres[36], mas também com a Investigação-Ação Participativa, cujo maior expoente é Orlando Fals Borda, como veremos adiante.

É operado neste contexto, isso é, nos anos 60 e 70 do século XX, uma profunda e radical ressignificação da educação popular. Brandão (1980) explica que ao invés de uma *educação fundamental para o povo* (os valores políticos dos grupos externos retraduzidos na linguagem de ajuda ao povo), como nas concepções anteriores, a educação popular libertadora se assume como *educação do povo* (os valores culturais dos grupos populares retraduzidos através da educação levada a eles).

Brandão (1994) destaca que o surgimento da educação popular libertadora nos anos 1960 se dá *em contraposição* à educação de adultos (do tipo compensatório) que estava se implantando na região com apoio de agências internacionais, seguindo interesses do imperialismo, do capital nacional e internacional e no marco das políticas nacional-desenvolvimentistas e populistas.

---

[36] Para um maior aprofudamento sobre as experiências de Teologia da Libertação na Colômbia e sua relação com a Educação Popular, remetemos os leitores ao texto de Fernando Torres Millán (2013). Vale informar que o autor coordena, em Bogotá, a *Kairos Educativo*, uma organização civil que promove processos de formação, investigação, publicação e articulação com movimentos eclesiais e sociais na perspectiva da pedagogia e da teologia libertadoras, sendo uma extensão do trabalho desenvolvido por *Dimensión Educativa*, uma das mais importantes organizações da história da educação popular colombiana.

A educação popular surge à margem da educação de adultos supletiva e, aos poucos, afirma-se contra ela, na interpretação deste autor. A educação popular defendia, contra esse modelo tradicional de educação de adultos:

> a ideia de que no interior de um espaço consagrado e institucional de educação compensatória surge uma *experiência pedagógica crítica*, onde a antecedente é alienante; definidamente política e progressivamente classista, onde a antecedente é difusamente "social" e se afirma como um meio de compreensão entre todos na sociedade; pedagogicamente horizontal e dialógica, onde a antecedente é vertical e controladora; libertadora, onde a educação escolar rotineira e a educação compensatória de adultos estão por vezes associadas à opressão (BRANDÃO, 1994, p. 35, destaque nosso).

Emerge aqui a educação popular com a orientação ideológica de "libertação", na visão de Wanderley (1994), que compreende as experiências que "objetivaram estimular as potencialidades do povo e valorizá-las como eixo central em suas atividades educativas, tentaram uma crescente identificação com o povo e sua realidade cotidiana e forneceram meios para que o próprio povo se auto-sustentasse e auto-promovesse" (p. 63).

Para Wanderley (1994, p. 63), apesar de algum deslumbramento e de até uma certa mistificação do povo, os educadores populares identificados com o discurso da libertação trabalharam com um acento especial nos processos de conscientização, de capacitação e de participação social ampla, "comprometendo-se na luta pela dinamização das resistências populares contra as injustiças e a exploração", chegando a um caminho mais realista e promissor "de fecundação mútua entre os educadores-animadores e os representantes das classes populares, por meio de uma troca de saberes entre eles e de participação em práticas conjuntas de força libertadora".

Como vimos até aqui, os autores citados apresentam concepções de educação popular que se confrontam entre si, e que expressam não apenas interesses políticos distintos, em face de condições histórias particulares, como também estão ligadas a formulações discursivo-pedagógicas substancialmente diferentes.

As diferenças são tão expressivas, sobretudo entre a educação popular de orientação "libertadora" e as orientações "integracionista" e "nacional-populista", que deixar de explicitar, em um trabalho acadêmico, qual concepção de educação popular está-se falando, pode gerar grandes possibilidades de desentendimento e equívocos analíticos.

No entanto, como dissemos antes, Mejía (2013) parte de uma perspectiva diferente ao contar a história da educação popular na América Latina. Ao invés de enfatizar as rupturas entre os paradigmas, ele prefere conceber a educação popular como um acumulado

histórico, que germina no século XIX, a partir de várias fontes, e que desemboca na educação popular de Paulo Freire. Isto se deve ao fato de que os episódios e as experiências históricas que considera para contar essa trajetória estão mais comumente ligadas a um projeto popular de sociedade, deixando de incluir experiências e programas associados a perspectivas autoritárias e verticais, como o fazem os demais autores citados. Talvez isso se deva ao fato de que Mejía não faz uma história do que foi *chamado* de educação popular desde o século XIX, mas do que ele *considera* por educação popular, em seus fundamentos pedagógicos e políticos.

Por apresentar uma proposta diferenciada, daremos destaque à sistematização de Mejía (2013). O autor nos fala de quatro troncos históricos da educação popular na América Latina.

O primeiro tronco vincula-se a pensadores das lutas de independência nos países latino-americanos, entre os quais considera Simón Rodríguez (1769-1854), mestre de Simón Bolívar, como o que mais explicitamente falou de educação popular nesse período. Destaca Mejía (2013) que as três características da educação popular para Rodríguez são:

- A educação popular nos faz americanos e não europeus, inventores e não repetidores.
- Ela educa para que não sejamos mais servos de mercadores e clérigos.
- Possibilita uma arte ou ofício para que as pessoas ganhem a vida por seus próprios meios.

O segundo tronco, para o autor, liga-se aos intentos de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX na América Latina, sendo que as mais notáveis foram as do Peru, El Salvador e México. Diz Mejía (2013) que nelas se trabalhava para assumir características diferenciadas das outras universidades, particularmente porque:

- Educava os operários e alterava, de acordo com os sujeitos desta educação, os conteúdos, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo.
- Dotava os educandos de consciência sobre o seu lugar e o seu papel na história.
- Construía e orientava os educandos rumo a uma organização que defendesse os interesses desses grupos.

O terceiro tronco, para Mejía (2013), vincula-se às experiências latino-americanas de construir uma escola própria ligada à sabedoria *aymara* e *quechua*, sendo que uma das

mais representativas, em sua opinião, foi a escola Ayllu de Warisata (1931-1940) na Bolívia, promovida por Elizardo Pérez. Alguns dos seus fundamentos seriam:

- Existe uma prática educativa própria dos grupos indígenas, derivada de sua cultura. Defende uma proposta de educação como movimento, processo de criação cultural e transformação social.
- Se constituem como "Escolas do esforço", na medida em que desenvolvem uma pedagogia baseada no trabalho.
- A escola se estende e se articula à comunidade, que se torna, ela própria, uma escola.

O quarto tronco desta história da educação popular na América Latina envolve projetos educativos diversos ao serviço dos grupos mais desprotegidos da sociedade. Neste sentido, cita o Padre José María Vélaz e seu intento de construir uma escola a partir da *educação popular integral* que encontra expressão no *Movimento Fé e Alegria*, fundado em 1956, e ainda atuante. Comenta Mejía (2013) que esta educação popular integral trabalha com as seguintes ideias:

- A educação visa romper as correntes mais fortes da opressão popular mediante uma educação cada vez mais ampla e qualificada.
- A democracia educativa tem que proceder à democracia econômica e social.
- Depois de tanta luta não podemos resignar a viver em uma justiça média. Há que lutar pela justiça integral.
- *Fé e Alegria* nasceu para impulsionar a mudança social por meio da educação popular integral.

Tratando de entender a educação popular como um acumulado histórico, Mejía (2013) observa que esses quatro troncos históricos voltam a surgir no nosso continente por volta da década de 1960, em torno da pedagogia de Paulo Freire, que constitui um quinto tronco histórico.

Mejía (2013) também diz que este período histórico coincide com o aparecimento, em nosso continente, de uma série de construções conceituais e práticas que assim como a Educação Popular, empreendem uma forte crítica à colonialidade, como a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação, a Comunicação Popular, o Teatro do Oprimido, a Filosofia da Libertação, a *Investigação Ação-Participativa*, a Sociologia Social Latino-Americana, entre muitas outras.

Tal argumento ajuda a construir nossa tese por duas razões fundamentais: a) concebe a educação popular libertadora como um discurso prático que se articula a experiências anteriores de luta contra o colonialismo e a colonialidade; b) associa o discurso pedagógico de Paulo Freire com o empreendimento político-acadêmico da Investigação Ação-Participativa de Orlando Fals Borda.

A relação entre a educação popular e estes outros discursos sociais e acadêmicos que reagiram contra a colonialidade e o eurocentrismo a partir dos anos 1960 constitui o que Mejía (2013) chama de "gérmen de um pensamento próprio latino-americano", o que nesta tese estamos traduzindo como a construção de uma *perspectiva decolonial*. Diz ele:

> a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades (MEJÍA, 2013, p. 371-372).

É essa concepção de educação popular, chamada aqui de libertadora, originada ou ressurgida na segunda metade do século XX, com Paulo Freire, Orlando Fals Borda, entre outros intelectuais, que estamos investigando. A seguir, aprofundaremos o significado desta perspectiva.

3.2 A EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA NA AMÉRICA LATINA

Começaremos este tópico com o significado de educação popular libertadora, dialogando com as definições de autores brasileiros e de outros países latino-americanos. De uma maneira geral, os autores que traremos para debate coincidem em afirmar que a educação popular é ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva.

Para Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1994, p. 8), a educação popular é "um *paradigma teórico* que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas". Para eles, a educação popular trata, assim, "de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral

do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial" (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 8).

De acordo com Carrillo (2012, p. 22), enfatizando as intencionalidades transformadoras (logo, subversoras) da educação popular, este conceito designa um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no âmbito da educação "cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías".

Para este mesmo autor, o que define a educação popular é sua convicção de que são os próprios sujeitos populares – chame-se de classe operária, setores populares, movimento popular ou movimentos sociais – os chamados a levar a cabo as transformações sociais que garantirão a sua libertação. Mas, ao mesmo tempo, a educação popular assume que sua tarefa é contribuir para que estes sujeitos populares se construam, se fortaleçam e reconheçam sua capacidade de protagonismo histórico (CARRILLO, 2012).

Para Puiggrós (1994, p. 13), tratando de dar uma definição ampla de educação popular, que não a confunda com educação de adultos, alfabetização ou educação não formal, como é recorrente no senso comum pedagógico, a educação popular é sempre uma posição política e político-pedagógica, um compromisso com o povo frente o conjunto de sua educação "y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural."

Para Brandão (1980), por sua vez, a educação popular supõe que as populações marginalizadas e excluídas se apropriem do que ele chama de um "novo saber-instrumento", isso é, um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais dessas camadas sociais. Para o autor, é uma forma de educação que se articula a partir da noção de cultura popular. Neste sentido, para Brandão, duas ideias sempre estiveram presentes nos objetivos dos promotores de cultura popular através da Educação Popular: 1 – a ideia de que os verdadeiros valores do povo são os seus próprios valores; 2 – a ideia de que estes valores de sua cultura não são suficientes para que o povo se articule de modo a realizar, sobre a sua sociedade, aquilo que responda aos seus verdadeiros interesses e aos seus verdadeiros direitos. Portanto, conclui o autor:

> uma Educação Popular deve partir dos projetos populares de *atualização social* e não dos projetos derivados dos interesses de outros grupos sociais. Deve começar pelo próprio conjunto de valores e conhecimentos populares. Deve instrumentalizá-

> lo com os valores e conhecimentos de crítica e de organização (BRANDÃO, 1980, p. 29).

Trata-se de uma ideia com potencialidade decolonial, posto que a educação popular, ao invés de promover uma forma de educação que reproduza o que vem de fora (os valores das classes dominantes, a ideologia do capitalismo, a mentalidade colonial) e o que já está estabelecido, procura, ao contrário, construir uma educação a partir do povo, de sua cultura, de seus interesses.

É preciso reconhecer, no entanto, que inicialmente a educação popular trabalhou com uma concepção um tanto quanto homogênea e idealizadora de "povo". Homogênea porque se referia, quase sempre, ao "pobre" e à "classe trabalhadora", e idealizadora, porque acreditava que do povo, quase que espontaneamente, emergiriam elementos transformadores, ignorando que no seio das próprias classes e culturas populares há também um processo de reprodução de valores conservadores, como o machismo, o patriarcado e o racismo. Essas críticas, no entanto, serão reconhecidas com o passar do tempo e assumidas com seriedade no processo de refundamentação da educação popular, que veremos a seguir.

Brandão (1980) também inclui no seu conceito de educação popular a "educação que os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma *classe social* e através de suas *instituições formais ou informais legítimas de classe*" (BRANDÃO, 1980, p. 30). Desse modo, como um bom antropólogo, entende que educação popular é não apenas aquela exercida por intelectuais orgânicos das classes populares e educadores exógenos às comunidades onde atuam, mas também a educação que oferece a si mesma uma determinada comunidade, com as tradições formativas que lhe são próprias.

Em publicação mais recente, Brandão (1994, p. 33) definiu a educação popular como "uma retotalização do sentido do ato de educar a partir das classes populares e do trabalho popular de transformação da ordem social", congregando o caráter pedagógico-simbólico e o político-transformador desta concepção educacional.

Carrillo (2012) identifica, nas diversas concepções de educação popular que analisou, um "núcleo comum" de elementos constitutivos. Consideramos que são coerentes com as definições anteriormente expostas. São estes os elementos:

> 1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
> 2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
> 3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.

> 4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
> 5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 14).

Brandão (1994), por sua vez, apresenta quatro características da educação popular latino-americana, que vêm sendo assumidas desde os anos 60 nos diversos projetos inscritos nessa legenda. São elas:

1 – A educação popular propõe uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir destas relações, uma educação libertadora.

2 – A educação popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares.

3 – A educação popular afasta-se de ser apenas uma atividade de escolarização popular (o autor dá como exemplos a alfabetização e a pós-alfabetização) para ser toda e qualquer prática sistemática de intercâmbio de saber, partindo das próprias práticas sociais populares.

4 – A educação popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente.

Não à toa, a educação popular tem sido considerada como uma das maiores contribuições que a América Latina deu à pedagogia e ao pensamento social mundial. Suas intuições originais, ligadas não somente à construção de uma nova pedagogia, mas também à epistemologia que lhe funda, somadas a uma práxis sensível à dor de pessoas e grupos oprimidos, renderam-lhe notoriedade e um variável destaque nas academias universitárias, mas, sobretudo, nos movimentos sociais.

Gadotti e Torres (1994, p. 9) enumeram as intuições fundamentais da educação popular a que estamos nos referindo:

> a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbítrio cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

Caracteriza também a educação popular libertadora a realização de uma “leitura estrutural da sociedade e da educação” (CARRILLO, 2012). Para este autor, todas as propostas de educação popular tiveram e tem como pressuposto básico o questionamento ao caráter injusto da ordem social capitalista própria das sociedades latino-americanas. Esse sistema social, na visão dos educadores populares, explica a dominação econômica, social, política e cultural dos setores populares. São as estruturas sociais injustas que impedem que as maiorias populares tenham a mesma possibilidade de ter, saber, poder e atuar por si e para si mesmas.

Nesta direção, afirma Carrillo (2012) que este diagnóstico estrutural da educação popular, especialmente no seu “momento fundacional”, nos anos 60 e 70, explica-se pela contribuição das ciências sociais críticas na América Latina, especialmente o marxismo, mas também pelo auge das lutas populares e da esquerda dos anos sessenta e setenta.

Comecemos pelo segundo fator, de ordem sociológica. A origem da educação popular libertadora no Brasil, diferentemente das concepções anteriores, não está no Estado ou em uma academia isolada, mas nos movimentos populares da segunda metade do século XX, que congregavam um conjunto amplo de atores sociais, como trabalhadores, artistas, intelectuais, políticos de esquerda e religiosos progressistas. Do seio desses movimentos populares, que produziam, ao mesmo tempo, cultura popular e resistência ao elitismo e à desigualdade, é que nascem as primeiras experiências de educação popular no Brasil. Daí a insistência em uma leitura política da realidade e uma rejeição a pedagogias verticalizadas e opressoras.

Brandão (1994) explica, neste diapasão, que o lugar social que gera a educação popular na década de 60, no Brasil, é o dos movimentos e centros militantes de educação e cultura, como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Centro Popular de Cultura, entre outros.

Para Beisiegel (1982), de forma convergente, o pano de fundo em que se desenvolve a criação e a prática do chamado “método Paulo Freire” é o da formação das grandes massas urbanas, e posteriormente o de alguns contingentes das massas camponesas, e sua crescente participação na vida política do Brasil, somado à miséria vivida pela população mais pobre, o ascenso de governos populistas e a atuação revolucionária de grupos políticos de esquerda e de setores mais progressistas da Igreja Católica.

Porém, o crescimento das lutas populares e dos movimentos políticos de esquerda durante os anos 70 ocorrem não apenas no Brasil, mas também em outros países da América

Latina. Valencia e Carrillo (2011) comentam que essa ascensão do movimento popular alcança seu ápice com a chegada ao poder dos sandinistas da Nicarágua, marcando, no imaginário da época, a esperança de que se vivia um novo período da história na América Latina, abrindo o caminho para outros países do continente e reanimando a luta dos grupos de resistência.

Vale lembrar que este é também um período marcado pelas ditaduras civil-militares em vários dos países do continente, que levaram os educadores populares à clandestinidade e a um acirramento da luta política contra o *establishment*. No Brasil, diz Brandão (1994) que a partir de 1968 (com o aprofundamento do autoritarismo militar) o nome educação popular não podia sequer ser pronunciado sem riscos[37].

Mas a Revolução Sandinista dá um forte impulso à educação popular quando assume que uma de suas primeiras tarefas seria realizar uma massiva campanha de alfabetização, na perspectiva da educação popular libertadora de Paulo Freire. Valencia e Carrillo (2011) explicam este momento e citam o importante papel exercido pela equipe colombiana que integrava a *Dimensión Educativa* neste contexto.

> Luego del triunfo, una de las primeras tareas de la Revolución Sandinista fue la de realizar una masiva campaña de alfabetización que la afirmara ideológicamente. En consecuencia, el Frente Sandinista solicita al sacerdote jesuita Fernando Cardenal la Cruzada de Alfabetización Héroes y Mártires. Ante la necesidad de formar un equipo de especialistas, Cardenal invita a personas y colectivos con trayectoria en el tema. Fue así como el recién conformado equipo colombiano de Dimensión Educativa se incorpora en el diseño, preparación e implementación de la propuesta. (VALENCIA; CARRILLO, 2011, p. 340).

Jara (1994) também destaca o papel que a Revolução Sandinista da Nicarágua assume no sentido de abrir novos horizontes teóricos e práticos para a educação popular. Logo após 19 de julho de 1979, a revolução enfrenta como tarefa prioritária a educação política de massas, visando transformar uma consciência antisomocista e antiyanqui em uma autêntica consciência de classe e antiimperialista, apontando a construção de uma nova sociedade, inspirada no legado revolucionário de Zeledón e Sandino (JARA, 1994).

Nesse contexto, a educação popular será uma prioridade nas organizações de massa e inclusive nos ministérios do governo revolucionário, sendo chamada para combater o

[37] Neste contexto de ditadura militar no Brasil e em outros países latino-americanos, Brandão (1980) comenta que os programas de Educação de Base e Educação Popular seguiram três destinos diferentes: a) foram exterminados por ação de diversos setores de controle político nacional ou regional; b) foram recolocados sob um controle mais direto destes setores políticos, que modificaram projetos, métodos e conteúdos pedagógicos, para uma direção que os aproximou da Educação Fundamental; c) redefiniram seus projetos ou recriaram formas atuais de programas de Educação Popular compatíveis com a conjuntura presente e com um maior amadurecimento político e pedagógico dos seus agentes.

problema do analfabetismo de mais da metade de sua população à época, impulsionar programas nacionais de educação em saúde, a capacitação técnica e organizativa, a formação de quadros intermediários em todos os terrenos (JARA, 1994).

Diz ainda o autor que a Revolução Sandinista, com o conjunto de experiências de educação popular desenvolvidas, abriu uma grande quantidade de pistas para a educação popular na América Latina. Experiências que influenciaram e repercutiram em outros países da região (JARA, 1994).

Para Jara (1994), portanto, os anos 1970 são de aprofundamento da leitura política e da participação insurgente da educação popular contra a opressão vivida no continente. Explica o autor que neste período há uma crescente participação no movimento popular de muitos grupos cristãos inspirados pela linha renovada de Medellín e pela teologia da libertação. Menciona também o surgimento, nas próprias organizações de massa, de instâncias e formas de educação popular ao serviço direto de suas necessidades de formação de quadros dirigentes e das mesmas bases, tais como bibliotecas populares, centros de comunicação de bairro, centros de formação operária, grupos de teatro e música popular, cursinhos sindicais, boletins informativos, jornais de opinião classista, entre outros.

Assim, a ascensão do movimento popular impulsionará a criação de programas, instâncias e formas de educação popular, com o objetivo de compreender e orientar as ações de massa ante o movimento histórico que se vivia. Isso aconteceu em diferentes intensidades e com distintas características em países como Peru, Equador, Bolívia, Panamá, El Salvador e Guatemala (JARA, 1994).

Mas a leitura estrutural e subversora da sociedade que fazia a educação popular e a sua insurgência contra a opressão perpetrada pelo capitalismo não se deve apenas à ascensão do movimento social e da esquerda e à influência da Revolução Sandinista, mas também, e de forma inter-relacionada, pelo forte impacto que o marxismo exerceu na formação dos educadores populares, sejam os de base, sejam os seus intelectuais orgânicos, como os próprios Freire e Fals Borda, como veremos nos capítulos seguintes.

Conceitos como os de classe social, luta de classe, infra e superestrutura, consciência de classe, revolução, socialismo, vanguarda, intelectual orgânico, hegemonia, bloco histórico, alienação estão fortemente presentes na literatura da educação popular, especialmente as dos anos 70 e 80.

A politização da educação popular nos anos 70, vivida nesse contexto de triunfo da Revolução Sandinista e de ascensão dos movimentos sociais, foi favorecida, também, segundo Carrillo (2012), pela influência da tradição pedagógica das esquerdas, que

começavam a ter presença nos grupos de base e nas lutas sociais dos setores operários. Avalia o autor que esta esquerda, herdeira de uma concepção iluminista e vanguardista de educação, começou a questionar a educação popular como utópica, moralista e culturalista. Os educadores populares, então, acolheram essas críticas e ressignificaram o pensamento e a práxis da educação popular.

Um exemplo, entre tantos outros, dessa influência do marxismo e da tradição pedagógica de esquerda, encontramos em um artigo de Silvia Manfredi dos anos 1980, no qual a autora analisa a educação popular a partir do pensamento do marxista italiano Antonio Gramsci. No texto, a autora define que o objetivo primordial da educação popular é "garantir a possibilidade de favorecer a tomada da função e da posição que as classes subalternas detêm na sociedade capitalista", e que, além disso, "deveria também propiciar condições para que o novo saber fosse incorporado a novas formas de agir, que paulatinamente fossem penetrando em suas práticas do cotidiano" (MANFREDI, 1987, p. 55).

Neste mesmo sentido, Jara (1994) defende que o objetivo da educação popular é fortalecer a consciência de classe dos setores populares e que isso não pode significar outra coisa, senão "*impulsar una acción educativa desde dentro de la misma práctica política liberadora, como una dimensión necesaria de la actividad organizativa de las masas"*. (JARA, 1994, p. 99, itálico no original).

É possível identificar no discurso fundacional da educação popular uma forte centralização na categoria "classe social", precisamente por esta influência do marxismo e da "estrutura de sentimentos" da época. A ênfase das análises recaía sobre a economia, a infra-estrutura, que determinariam, em *última instância*, todas as outras esferas da vida social. O conceito de "classes populares" de Wanderley (1987), do final dos anos 1980, nos permite visualizar esta ênfase:

> [Classes populares são] aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e se reproduz também em outras dimensões do processo econômico como um todo. E dominação nos planos social e político, vinculada à exploração econômica, que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia (p. 63-64).

Ainda que o autor tenha dito que as classes populares devem ser entendidas no plural, incluindo na definição o campesinato e os indígenas, é nítida, a nosso ver, uma certa

homogeneização do conceito, provocada por essa leitura economicista da realidade social. Há uma secundarização das questões de gênero e raça, por exemplo, que ficavam subsumidas no conceito mais amplo de classe social.

Quanto à relação entre este discurso classista da educação popular em seu momento fundacional e a perspectiva decolonial, consideramos que duas observações são pertinentes. Por um lado, a educação popular contribui com a crítica do imperialismo e da colonialidade ao não permitir que nos esqueçamos (como parece acontecer em alguns autores decoloniais mais recentes) que o capitalismo é uma engrenagem fundamental na perpetuação de relações neocoloniais entre os países ricos do Norte e os subdesenvolvidos do Sul, e que os pobres são algumas das vítimas fundamentais desse trágico e violento sistema que se alimenta do lucro a todo e qualquer custo, e que ignora, por essa via, valores ligados à justiça e à humanidade.

Por outro lado, o pensamento decolonial nos dá a chance de ampliar o discurso da educação popular, de criticá-lo em suas limitações, isso é, nos permite dizer que a crítica ao capitalismo, por si só, é insuficiente, se não relacionamos de maneira heterodoxa e heterárquica, categorias como classe social, gênero, raça, entre outras, e que cultura, desejo e subjetividade são dimensões interligadas à economia, mas que não podem ser descobertas em sua complexidade por uma lógica mecânica e determinista.

Carrillo (2012) pontua os limites que o discurso classista impôs à educação popular neste período.

> El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en ese contexto. Sin embargo, le imprimió una visión macro y esencialista de la sociedad, así como del espacio y tiempo de la acción social transformadora; la preocupación estratégica de una revolución social que conmoviera radicalmente las grandes estructuras sociales, impidió ver el aquí y ahora de las prácticas educativas populares y su relación con las experiencias organizativas populares, generalmente de una cobertura local y de un alcance modesto en cuanto a su acción (p. 37).

Não obstante, é preciso fazer a ressalva de que nem sempre, e nem todos os educadores populares assumiram um discurso determinista de explicação da realidade social. Aliás, consideramos que as obras de Freire e Fals Borda, influências inegáveis em toda a educação popular latino-americana, são testemunhos de uma incorporação dialética e hetedoroxa do marxismo, análise que aprofundamentos nos capítulos seguintes.

Além disso, o fato de que a educação popular tenha se articulado a partir de movimentos de cultura popular e de movimentos sociais diversos, como o de mulheres,

negros e índios, por exemplo, nos faz considerar que ainda que determinadas questões não tivessem sido tematizadas em profundidade, como gênero e raça – inclusive por uma certa insuficiência de ferramentas teóricas –, tais questões não foram, todavia, ignoradas.

É preciso também lembrar que questões ligadas à cultura sempre foram muito caras à educação popular, mesmo em seu momento mais ligado à crítica da economia política capitalista. Não à toa, Brandão (2013) afirma que para Paulo Freire e seus companheiros, a educação sempre foi pensada como um campo da cultura, de modo que uma das importantes contribuições da educação popular ao pensamento pedagógico mundial foi recolocar a pedagogia na cultura, assim como repor a política na cultura.

A educação popular também tem se nutrido de uma postura respeitosa e dialógica em relação à sabedoria popular, sendo esta, aliás, uma de suas características fundamentais. Por essa razão, problemáticas ligadas à cultura popular, à espiritualidade, à medicina popular, à linguagem espontânea do povo, às manifestações artísticas locais têm sido consideradas como de suma importância.

Aí reside, em nosso entendimento, uma das principais ferramentas dos educadores populares na luta contra a colonização do imaginário e do conhecimento. Ao partir do local, do vivido, da cultura popular, do ordinário, do saber cotidiano, a educação popular apresenta possibilidades de questionamento de um discurso eurocêntrico e autoritário que não reconhece o valor heurístico dessas práticas culturais; apresenta indicadores de denúncia do colonialismo intelectual que tanto tem afetado nossas ciências sociais latino-americanas, como veremos adiante com Fals Borda; oferece instrumentos de problematização da invasão cultural que é uma característica da educação bancária, como nos dirá Freire.

Outros autores também já apontaram essa característica da educação popular libertadora como sendo uma recusa da educação do colonizador. Gadotti e Torres (1994), por exemplo, dizem que essa recusa não é oportunista ou servil, mas utópica e amorosa, “uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas para evitar a mistificação da razão prática” (p. 9).

Para Brandão (2013), de outro modo, a educação popular é uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, resiste à colonização da vida cotidiana e do imaginário da história. Para ele, a sua persistente resistência é o que constitui a força de sua presença entre nós, tantos anos depois de sua criação.

Outra característica importante da educação popular libertadora é a sua abertura a discursos críticos diversos e a planos novos de experimentação pedagógica e metodológica.

São múltiplos os espaços de ensinar e aprender da educação popular, considerando que são muitos os espaços por onde transitam as classes populares.

E embora em seu momento fundacional tivesse havido uma resistência a se compreender a escola como uma arena de disputa (em função, obviamente, do controle exercido pelos governos autoritários do período), muitos outros espaços têm sido palcos de realização da educação popular: ambientes comunitários, igrejas, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, ruas, praças públicas. Enfim, qualquer lugar onde houvesse circulação de pessoas e saberes poderia ser potencialmente visto como um espaço de realização de modalidades diversas de educação popular.

Muitas das experiências de educação popular iniciadas nos anos 70 articularam-se na década seguinte em torno do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL), o qual se converteu, por meio de suas redes, publicações e eventos, no principal foro de discussão e de construção da educação popular como campo intelectual crítico, na avaliação de Valencia e Carrillo (2011).

Gadotti e Torres (1994), pensando nesse caráter plural da educação popular a que fizemos alusão, enumeram alguns dos seus locais de experimentação na América Latina: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no Estado de São Paulo; à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México; ou as campanhas de alfabetização no Equador, apoiadas pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na melhor tradição transformadora da educação popular, além de diversas experiências de educação popular de gênero, o sem-número de movimentos de afirmação da mulher, *a vinculação entre educação popular e pesquisa participante* etc (GADOTTI; TORRES, 1994).

Destacamos a vinculação entre a educação popular e a pesquisa participante (chamada na Colômbia, por Fals Borda, de investigação ação-participativa) porque isto nos leva ao outro argumento que estávamos desenvolvendo: a abertura da educação popular libertadora a outros discursos críticos, produzidos no âmbito da teologia, da sociologia, da psicologia, da comunicação, da filosofia etc.

Mas, como aprofundaremos a relação entre educação popular e investigação-ação participativa nos capítulos seguintes da tese[38], queremos agora chamar atenção para um

[38] Por ora, vale apenas citar a definição de Jara e Falkembach (2012, p. 157) de Investigação Ação-Participativa: "[É] um enfoque investigativo de origem principalmente latino-americana que busca a plena participação das

diálogo fundamental e que é estruturante de um conjunto amplo de experiências de educação popular em nosso continente, o diálogo com a teologia da libertação.

Fernando Torres Millán (2013), um dos maiores estudiosos colombianos desta articulação, afirma que o que será denominado teologia da libertação e, em paralelo, o que será reconhecido como educação popular, confluirão de maneira muito particular. Um e outro acontecem conjuntamente e essa circunstância, na visão do autor, marca parte da originalidade do pensar crítico latino-americano.

Se esta é uma característica que marcou de maneira geral todo o continente latino-americano, Millán (2013) nos dirá que a aproximação entre educação popular e teologia da libertação aconteceu de forma bastante acentuada no Brasil e na Colômbia, territórios dos autores aqui analisados.

No Brasil, temos o Movimento de Educação de Base (MEB) coordenado pela CNBB, a Juventude Universitária Católica (JUC) e as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB), tudo isso movido pelo ar renovador do recém eleito Papa João XXIII (1958), pelo desenvolvimento do Concílio Vaticano II (1962-1965), pelo triunfo da Revolução Cubana (1959) e pela irrupção social e política de uma camada juvenil rebelde da classe média urbana; novidades antecedidas e preparadas pelo movimento da Ação Católica articulado por Dom Hélder Câmara (MILLÁN, 2013).

Na Colômbia, o sacerdote e sociólogo Camilo Torres convoca à unidade das classes populares e à luta pela revolução social como expressão do amor ao próximo. Se articula, sob sua condução, a *Frente Unido del Pueblo* (1965), que lutou contra a articulação de forças das classes dominantes constituídas mediante a *Frente Nacional* (1958-1974). Em 1968, os bispos católicos se reunirão em Medellín em assembleia geral para adaptar o Concílio Vaticano II à realidade do continente. Assume-se, aí, a opção pelas comunidades eclesiais de base, pelas comissões de justiça e paz, pela pastoral e ação social, pela *educação libertadora*, por uma catequese renovada, pelos pobres, pela pastoral do coletivo (MILLÁN, 2013).

> El Documento de Medellín, especialmente las conclusiones sobre educación (Nº. 4) y sobre catequesis (Nº. 8), se convertirá, en el contexto católico, en "punta de lanza" para difundir ampliamente el "método Freire" entre las numerosas experiencias que van a surgir a lo largo y ancho del continente. Esta apreciación es confirmada por Hugo Assmann, quien evidencia el impacto de las ideas de Paulo Freire en el contenido y en el lenguaje del Documento, ligando el tema "liberación" al concepto

---

pessoas dos setores populares na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a transformação social a seu favor; são as pessoas oprimidas, discriminadas, marginalizadas e exploradas. É, nesse sentido, uma opção epistemológica, teórica, ética, política e metodológica".

> de "concientización", pasando por la metodología de la "educación liberadora" (MILLÁN, 2013, p. 175).

Considerando este contexto, Millán (2013) fará mais que simplesmente apontar *relações* entre a educação popular e a teologia da libertação, como se fossem dois movimentos diferentes que se conectam. Para ele, é preciso entender a própria teologia da libertação *como* educação popular, ou seja, é preciso compreender a experiência religiosa como um autêntico processo educativo.

Este argumento nos parece absolutamente central para antecipar o que será aprofundado mais adiante, isso é, que a investigação-ação participativa e educação popular são duas experiências que devem ser entendidas inseparavelmente. Como veremos na obra de Orlando Fals Borda, a realização de experiências de IAP envolve necessariamente um processo de construção de conhecimento crítico e de organização das classes populares visando à luta social, em suma, a investigação ação-participativa dimensiona-se como educação popular. Da mesma forma, tal como depreenderemos da obra de Paulo Freire, não é possível realizar qualquer trabalho de educação popular afastado de um processo de investigação crítica e participativa da realidade social.

Portanto, há no "discurso fundacional" ou no "paradigma clássico" da educação popular, como denomina Carrillo (2012), uma forte confluência entre a tradição cristã e a marxista. Para este autor, isso se expressa não apenas no campo eclesiástico da *teologia da libertação*, mas no próprio campo investigativo da *pesquisa participante*, bem como no campo comunicativo da chamada *comunicação alternativa*.

Mas no final dos anos 80 e, sobretudo, ao longo dos anos 90, a educação popular enfrentará mudanças significativas no seu discurso, impactado tanto pela descoberta de novos paradigmas epistemológicos quanto por mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas não só na América Latina, mas também em outras partes do mundo. Veremos que essa maior "abertura" da educação popular a novos paradigmas emancipatórios viabilizará que se aproxime da concepção decolonial.

3.3 A REFUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR E A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS EMANCIPATÓRIOS

A chamada refundamentação da educação popular é um processo desencadeado no final dos anos 80, e que se estende pelas décadas seguintes, marcado por uma auto-avaliação e autocrítica do seu discurso fundacional, de seus objetivos estratégicos e marcos

referenciais. Esse processo foi motivado, no plano teórico, por uma busca de novas coordenadas epistemológicas, e no plano social por um conjunto de mudanças na economia, na política e na cultura nas sociedades latino-americanas e nos países centrais do capitalismo.

Como o nome sugere, trata-se de uma procura por outros e mais amplos fundamentos para a educação popular, busca assumida não necessariamente de forma a negar o seu discurso fundacional, mas de relativizá-lo, expandi-lo ou atualizá-lo, considerando os novos desafios postos pela sociedade contemporânea e os diálogos estabelecidos com outras correntes do pensamento social, para além daquelas com as quais a educação popular já dialogava.

Para Carrillo (2012), as rediscussões conceituais que foram feitas radicaram na maneira de entender a sociedade, a política e os sujeitos de mudança, assim como no modo de entender a cultura popular e o pedagógico. De maneira objetiva, este autor pontua os principais deslocamentos dos componentes do discurso fundacional na educação popular, ocorridos no período de refundamentação.

> 1. De una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales.
> 2. De una lectura revolucionaria de 'toma del poder' como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público.
> 3. De una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de su dimensiones individual y personal.
> 4. De un énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal…).
> 5. De las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes (CARRILLO, 2012, p. 78).

Tendo em vista estes deslocamentos, percebem-se quais as principais autocríticas feitas pelos educadores populares no período: a) a educação popular estava limitada por um discurso teórico centrado na economia e nas classes sociais, decorrente de uma leitura ortodoxa e determinista do marxismo; b) havia uma certa "cegueira" a outros sujeitos sociais marginalizados, para além da classe trabalhadora e dos pobres, como os indígenas, os negros, as mulheres, os camponeses, os homossexuais, as crianças, entre outros; c) a educação popular possuía um horizonte estreito da mudança social, esta entendida simplesmente como "tomada de poder", ignorando ou secundarizando outros espaços e mecanismos de disputa, e outras concepções de democracia; d) em decorrência do anterior, os educadores populares

desconsideravam a escola e os espaços de educação formal como territórios de luta; e) pouca atenção era dada aos componentes simbólicos, espirituais, identitários e subjetivos dos educandos e da educação.

Conforme Osorio (2004 *apud* CARRILLO, 2012), a principal crítica era que a educação popular havia se reduzido a uma proposta de organização popular sem discurso pedagógico (já que estava centrada na política) e sem sensibilidade às mudanças do contexto político e conceitual que se davam no mundo e na América Latina. Para outros autores, a educação popular não tinha os resultados anunciados, eram escassas a sistematização de suas práticas e a discussão com outras perspectivas de pensamento crítico (CARRILLO, 2012).

No texto-síntese produzido no marco do *Seminario Taller Educación Popular en América Latina y el Caribe*, realizado em La Paz, Bolívia, de 9 a 14 de julho de 1990, fazendo coro às críticas da refundamentação, destaca-se uma falência de um discurso em certa medida estruturalista na educação popular, centrado exatamente nas dimensões estruturais da dominação e do funcionamento da sociedade que deixou pouco espaço para analisar, teoricamente, problemas da vida cotidiana e os processos de constituição da subjetividade dos sujeitos (EDUCACIÓN…, 1994).

Questões ligadas à raça, etnia e gênero ocuparam um lugar de destaque na autocrítica da educação popular. Neste seminário de La Paz, a problemática indígena ocupou um espaço amplo de discussão, constatando-se, porém, que ao longo de sua história, a educação popular fez uma análise sobre estes sujeitos a partir de uma perspectiva classista ou étnica demasiadamente unilateral. Observou-se, neste sentido, que muitas vezes os projetos de educação popular levaram implícita uma mensagem ocidental às comunidades indígenas, não relacionada com os princípios que organizam o pensamento das culturas indígenas. Por fim, concluem os autores que a educação popular deve fazer a si mesma uma leitura crítica para contribuir a um novo tipo de análise que permita compreender, por exemplo, as relações econômicas, de classe e de gênero a partir das próprias culturas indígenas, entendendo-as, também, no contexto das dinâmicas de poder e de conflito das sociedades nacionais (EDUCACIÓN…, 1994).

Outra discussão que ganha fôlego a partir dos anos 1990, bem como ilustra o texto-síntese do seminário de La Paz, é a de gênero e sexualidade. A crítica, mais uma vez, recai sobre a preocupação concentrada da educação popular, em sua versão clássica, à problemática de classe social. Conforme as discussões de La Paz, em grande parte dos programas de educação popular a mulher foi considerada como um tema, como um problema fechado em si mesmo, ou associado à pobreza e aos sistemas de classe de forma mecânica, de

modo que superar a pobreza e democratizar a sociedade resolveria, por extensão, os problemas das mulheres (EDUCACIÓN…, 1994).

Porém, diz o texto-síntese que a partir dos anos 90, e das teorizações sobre a experiência e o saber acumulado na vida concreta das mulheres elaborado ao nível das Ciências Sociais, da História e da Psicologia, passou-se a se insistir no caráter relacional da situação da mulher. É preciso que a educação popular, neste contexto, trate "el problema de género en todos los espacios de trabajo de la educación popular y no constituirlo en un espacio delimitado. Es necesario crear tanto un espacio propio para las mujeres como también un espacio mixto de cooperación y acción conjunta" (EDUCACIÓN…, 1994, p. 334).

O conceito de heterarquia utilizado pela rede modernidade/colonialidade, que vimos no capítulo anterior desta tese, contribui para essa reflexão crítica da educação popular, porque ajuda a superar a perspectiva hierárquica e linear que estava presente no seu paradigma clássico, ao menos em alguns autores e em alguns campos da educação popular. O que o texto-síntese do seminário de La Paz nos diz é que é preciso pensar a questão de gênero articulada com a de classe e etnia, mas no interior de cada grupo social, a partir da realidade de cada comunidade, evitando universalismos e a imposição de um modelo único. Para isso, pontua o texto, é preciso buscar novas categorias de análise para compreender a questão de gênero, inclusive fora da cultura e da ciência ocidental (EDUCACIÓN…, 1994).

> En países como Bolivia el tema de la mujer no se puede separar del tema de las etnías, porque ser aymara puede ser más importante que ser mujer. Para poder investigar y analizar más profundamente este tema de ser mujer en culturas distintas a la cultura occidental es necesario buscar nuevas categorías de análisis (EDUCACIÓN…, 1994, p. 335).

Trata-se de uma discussão profundamente decolonial, como se nota, elaborada no contexto de um seminário de educação popular. Percebe-se, por esta via, que importantes mudanças conceituais e paradigmáticas têm ocorrido no campo de conhecimento da educação popular. Qual o papel da obra de Freire e Fals Borda nesse contexto? Como estes autores contribuíram para esse processo de refundamentação? Como foram impactados por essa autocrítica que, no mais, também diz respeito ao que escreveram? São questões a serem perscrutadas nos próximos capítulos da tese. Por ora, nos cabe detalhar um pouco mais no que consiste tal refundamentação e quais suas motivações.

Continuando com o texto-síntese do seminário de La Paz, que é elucidativo das discussões realizadas no campo da educação popular em seu momento de refundamentação, são apontados os fatores sócio-históricos que impulsionaram este processo de autocrítica. São

eles: a redemocratização vivida em vários países latino-americanos, após longos anos de ditaduras militares; predomínio e consolidação, na maior parte do continente, de políticas econômicas neoliberais; a emergência de atores e movimentos sociais que revelaram novas formas de fazer política e de questionar as estruturas de poder da sociedade; e o impacto sofrido na América Latina da crise dos socialismos reais (EDUCACIÓN…, 1994).

Millán (2013), de forma convergente, mas analisando, particularmente, as mudanças ocorridas no campo de articulação da educação popular com a teologia da libertação, enumera outros importantes fatores de impacto: a reunificação das duas Alemanhas, a derrota da Revolução Sandinista na Nicarágua, a crise do que chamou de "período especial" em Cuba, o papel preponderante das ONGs, das universidades e do Estado nas políticas públicas.

Este autor destaca, também, o aparecimento de novos estudos e investigações em ciências sociais, filosofia, artes, biologia e comunicação que abriram outras perspectivas e alternativos olhares interpretativos para a sociedade e a educação popular. Afirma que a crítica dos paradigmas anteriores impulsionou a reelaboração de discursos e práticas, com a compreensão dos processos já não somente a partir *de baixo*, mas também *de dentro*. Menciona, ainda, que o ano de 1992 serviu como catalisador de movimentos indígenas e afro-americanos que já vinham se articulando, mas que a partir de então alcançaram maior dinamismo e incidência. A década vê florescer diversas expressões como teologia indígena e teologia negra, mostrando que o outro, seja o indígena ou o negro, não são uma simples extensão do pobre. Surge também a teologia campesina, a teologia feminista etc (MILLÁN, 2013).

Neste contexto, as teorizações da educação popular passam a resgatar e a valorizar um conjunto de questões/problemas/dimensões que segundo seus críticos foram pouco trabalhadas ou mesmo secundarizadas nas décadas anteriores. Os autores do seminário de La Paz sistematizaram as principais revalorações (EDUCACIÓN…, 1994):

a) o resgate e a valorização do cotidiano como dimensão política, a importância da experiência vivida e da lógica própria do mundo cotidiano, possibilitando ler a sociedade e seus processos macrossociais desde outro ângulo.

b) o resgate das lógicas socioculturais acima da lógica econômica, própria do modelo neoliberal, para entender, por exemplo, o funcionamento das economias de subsistência, a racionalidade das estratégias que são implementadas para poder sobreviver e obter recursos de apoio.

c) a contraposição à ética do modelo neoliberal, de mercado, baseada no individualismo e na competência, com a utopia da educação popular fundada na ética da comunicação, do diálogo, responsabilidade social, democratização, justiça, igualdade de direitos, que potencializam o comunitário e o solidário.

d) o resgate e a revalorização da concepção pedagógica da educação popular que ensaiou formas eficazes de aprendizagem para os adultos; a transmissão de conhecimentos em relação com o saber próprio dos grupos e suas experiências cotidianas, o trabalho grupal e a vinculação do conhecimento com a produção.

Sobre as críticas e as mudanças operadas no campo da educação popular neste momento, pensamos que duas considerações são pertinentes. Por um lado, sem ignorar os avanços conceituais e os diálogos que a educação popular estabeleceu com novos paradigmas emancipatórios (esta tese, afinal de contas, aposta nesses novos diálogos), vemos que é preciso relativizar algumas dessas críticas. Como já o afirmamos antes, não nos parece justa a afirmação de que a educação popular ignorou as questões culturais, por estar demasiadamente centrada na economia e na macropolítica. No Brasil, especialmente, os movimentos de educação popular não podem ser entendidos fora dos movimentos de cultura popular. A cultura popular tem sido, desde o início da educação popular libertadora, uma questão de suma importância, articulada com as problemáticas da economia e da política. Ademais, as obras de Freire e Fals Borda, que serão analisadas posteriormente, são um testemunho de que cultura, identidade, saber popular, subjetividade foram problematizadas com prioridade, ao lado de temas como economia política, ideologia e transformação social.

Por outro lado, pensamos que são perigosos alguns deslocamentos operados no momento de refundamentação da educação popular. Quando os autores, por exemplo, afirmam ter havido um deslocamento da economia como princípio articulador para a linguagem ou a cultura, pensamos que no afã de reduzir o suposto economicismo da educação popular, alguns dos seus críticos acabaram por reproduzir um tipo de culturalismo que despolitiza a educação, que gera nos educadores populares uma nova cegueira, que os impede de entender o capitalismo e seus efeitos danosos sobre as próprias culturas populares e as subjetividades dos atores da educação popular.

Defendemos, portanto, que nem economicismo, nem culturalismo são caminhos férteis para a educação popular. Inspirado pela obra heterárquica de Freire e Fals Borda, pensamos que a estratégia é entender cultura e economia como dimensões indissociáveis da realidade social, o que nos abre portas para superar outras dicotomias típicas do pensamento

moderno, como indivíduo e sociedade, razão e emoção, corpo e mente, cultura e natureza, local e global, entre tantas outras.

É preciso também entender que essa refundamentação, como diz Carrillo (2012), não constitui um bloco homogêneo de propostas alternativas ao discurso fundacional, já que em cada país ou região assumiu traços característicos. Este autor dá alguns exemplos: no Chile adquiriu maior centralidade a preocupação pela democracia e cidadania; no Peru e Bolívia, a problemática indígena e seus reclamos pela educação; na Colômbia, foi forte a preocupação pelo pedagógico.

O tempo em que se deu esse processo tampouco foi homogêneo. Carrillo (2012) afirma que essa reflexão autocrítica já havia iniciado em países como o Chile antes dos demais, mas que em outros países do continente adquiriu um maior alcance a partir de 1994, quando na Assembleia de Havana do CEAAL foi incorporada dentro da agenda deste conselho.

É preciso chamar atenção para o fato de que a refundamentação foi provocada não só pelas mudanças sociais e pela influência de novas tendências ideológicas e intelectuais, mas também pela própria reflexão autocrítica dos educadores populares, como diz Carrillo (2012). Foram surgindo novas práticas de educadores populares, em campos de ação distintos, com as mulheres, em direitos humanos, na formação cidadã, na educação ambiental e em outros temas emergentes.

Do ponto de vista das influências teóricas, a refundamentação foi motivada por uma maior abertura a versões mais heterodoroxas do marxismo, particularmente à obra de Antonio Gramsci e sua leitura não economicista do capitalismo, que abriu espaço para as questões culturais e ideológicas da dominação, sintetizadas no conceito de hegemonia, e por sua compreensão ampliada do Estado, no interior da qual é pensada a sociedade civil e os conflitos políticos, o que forneceu novas pistas para pensar a escola pública e a responsabilidade do Estado para com a educação.

Mas além do neomarxismo, a refundamentação também abriu o diálogo com outras perspectivas teóricas e epistemológicas, como a pós-modernidade de oposição (reclamadas por Freire e Fals Borda), os estudos culturais, a teoria pós-colonial, a psicologia social e sócio-histórica, a ética da libertação e, mais recentemente, ainda que em menor medida, o pensamento decolonial. Tais diálogos propiciaram não somente uma maior articulação da educação popular com outras ciências, como a antropologia, a sociologia, a linguística, a história, a psicologia, como também uma releitura da obra de Paulo Freire, que

continua sendo, desde o seu momento fundacional, o intelectual mais representativo e influente da educação popular latino-americana[39].

É ilustrativo deste espírito de abertura epistemológica da educação popular na contemporaneidade, a chamada que faz Carrillo (2012) para que se intensifiquem as relações com correntes de pensamento e práticas culturais alternativas surgidas nos países do terceiro mundo ou desenvolvidas por intelectuais críticos comprometidos com as lutas sociais. O autor cita a teoria de gênero, que segundo ele evidenciou os limites das próprias tradições críticas, os estudos pós-coloniais, os estudos subalternos e os estudos culturais latino-americanos, além das reflexões de Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Pablo González Casanova e Boaventura de Sousa Santos.

Isto evidencia que a aproximação com discursos e intelectuais decoloniais é também um reclamo de outros pesquisadores da educação popular na América Latina, e que se trata não de um virtuosismo intelectual, mas de uma necessidade, ancorada na própria história recente da educação popular, que apontou a urgência de diálogos acadêmicos capazes de atualizar e até radicalizar o veio crítico desta corrente de pensamento.

Os autores e as correntes teóricas citados por Carrillo (2012) aproximam-se, interagem ou integram o que entendemos por pensamento decolonial (elucidado no capítulo anterior da tese), na medida em que são críticos da modernidade/colonialidade e de suas consequências no plano do saber, do poder e do existir.

Portanto, em nosso entendimento, não se trata de abrir mão do marxismo e do que este foi capaz de revelar quanto às injustiças e desigualdades provocadas pelo capitalismo; mas de entender que o capitalismo é uma engrenagem histórica da modernidade, e que esta, por sua vez, tem uma face oculta, a colonialidade, que é uma extensão duradoura da violência colonial e que se manifesta também através do patriarcado e do racismo, como negação do existir (colonialidade do ser) e do pensar (colonialidade do saber), associado a um padrão de poder que subjuga a população mais pobre por meio de uma classificação étnica e racial (colonialidade do poder).

Não se trata, tampouco, de negar a modernidade, resvalando para um niilismo próprio de determinadas concepções da pós-modernidade. O que está em jogo é a construção de um pensamento transmoderno, na perspectiva de Enrique Dussel, isso é, negar a violência

[39] Com efeito, Carrillo (2012) constatou, após analisar as produções do CEAAL do início do século XXI, que apesar da diversidade de práticas e discursos na educação popular, Paulo Freire é uma referência iniludível e fonte de unidade na educação popular.

sacrificial da modernidade, evidenciando sua face oculta (a colonialidade), mas subsumindo o conteúdo emancipador da própria modernidade.

Mejía (2013), neste sentido, fala-nos sobre a importância de se construir uma epistemologia do Sul na educação popular, mas com capacidade de diálogo com a teoria crítica produzida pelos aliados no Norte.

> Para ello, deberá realizarse en un ejercicio de diferenciación con el mundo del Norte, que a la vez debe establecer los nexos con la teoría crítica desarrollada allí, la cual nos da elementos para inscribirnos también en un escenario mundial de dominación y encontrar los aliados del proyecto emancipador, dando forma a uno de los principios de la negociación cultural, y es el de la complementariedad crítica. Ella nos permite evitar caer en un discurso sobre el Sur que nos encierre y sea construido como una nueva verdad única. Es allí donde la confrontación de forma a lo intercultural como riqueza para construir proyectos comunes (MEJÍA, 2013, p. 392).

Carrillo (2012, p. 101), um dos intelectuais mais destacados da educação popular latino-americana, expressa também este projeto intelectual, quando propõe "construir un pensamiento de oposición que, al mismo tiempo que recupere las promesas de emancipación social de la modernidad, supere lo que hay en ellas de eurocentrismo y colonialismo e incorpore los aportes críticos que se están produciendo desde las diferentes luchas culturales, sociales y políticas actuales".

Outro exemplo de crítica à modernidade como discurso colonizador, encontramos no texto-síntese do seminário de La Paz já citado. Veja-se, no excerto abaixo, o quanto a educação popular pode ser apresentada como uma importante fonte do debate decolonial na América Latina.

> En la historia de América Latina los procesos culturales han estado asociados, precisamente, a la negación de la diversidad y a la difusión de la homogeneidad. Incluso más, la modernidad se ha entendido como la imposición de una solo lógica como racional y legítima subordinando y destruyendo las otras lógicas y modos de pensar por ser 'primitivos', 'no racionales' o 'alienados'. Ejemplos de esta imposición ha sido la conquista de los españoles asociada a la evangelización de los misioneros; la consolidación de los Estados nacionales vinculados a la uniformidad lingüística; y la modernidad asociada a una visión 'científica' de la realidad o articulada por las leyes del mercado. Este tipo de procesos han profundizado las distancias sociales internas, postergado el desarrollo y empobrecido a las culturas nacionales en su capacidad de producir consensos profundos y legítimos en la sociedad. En fin, tales políticas culturales no han permitido la constitución de una diversidad de sujetos y de las bases éticas y lingüísticas donde estos se comuniquen, reconozcan y expresen en toda su riqueza y complejidad (EDUCACIÓN…, 1994, p. 328).

Neste trecho, ainda que sem citar os conceitos, está evidente a crítica à colonialidade do ser, saber e poder como inerentes ao projeto de modernidade europeia na

América Latina. Por outra via, está implícita a defesa de uma educação que reconheça a diversidade de sujeitos, de culturas, de conhecimentos, de linguagens, de histórias locais, como forma de construir uma sociedade mais justa e inclusiva, no marco de uma pedagogia da subversão.

Entendemos que esta é uma contribuição decisiva da educação popular à construção de um pensamento decolonial, e que tais aportes, como veremos adiante, podem ser encontrados a partir de uma leitura renovada das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

Um esforço da mesma natureza, e que expressa essa busca atual da educação popular por outros paradigmas emancipatórios, encontramos no texto de Jara e Falkembach (2013), no qual procuram discutir a educação popular a partir do projeto das "epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos. Segundo estes autores, é preciso construir um pensamento *pós-capitalista* e *descolonial*, como iniciativa contra-hegemônica. Para isso, segundo eles, "é indispensável valorizar o que tem surgido a partir dos movimentos sociais e políticos do 'Sul', portadores de outros conhecimentos, cosmovisões, formas de assumir a história, que fazem a crítica à ciência tradicional positiva e às formas dominantes de produção e circulação de saberes" (p. 155).

A necessidade de construir uma educação popular no horizonte epistemológico das "epistemologias do Sul" é também apontada por Mejía (2013), para quem o *Sul* deve ser visto como uma "aposta contextual, epistêmica e política". O Sul, para este autor, na esteira do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, é uma forma de visibilizar múltiplas e diferentes cosmogonias, através das quais se tornam visíveis outras maneiras de compreender o mundo, para além do pensamento dualista ocidental e de suas cosmovisões totalizantes. Diz Mejía (2013, p. 378), neste sentido, que "estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplias que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional".

Neste processo de descolonização dos discursos e das práticas da educação popular, Mejía (2013) chama atenção para a importância da interculturalidade, como estratégia de diálogo com grupos historicamente excluídos pela modernidade/colonialidade, como os indígenas e os afrodescendentes.

> la relación que se forja en la interculturalidad con los grupos indígenas y afrodescendientes tiene un sentido descolonizador, en cuanto al relacionarnos con ellos aprendemos de una identidad y unos sentidos de lucha que están colocados en otros lugares, a los cuales nos abocábamos en nuestras comprensiones, incorporando contenidos y prácticas que llaman también a replantear en los grupos populares

> muchas de sus relaciones y a deconstruir miradas que en algunos escenarios comienzan a tomar forma en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza (MEJÍA, 2013, p. 382).

Portanto, para Mejía (2013), a interculturalidade na educação popular assume um sentido descolonizador porque abre novas perspectivas e outros caminhos de luta, como os direitos da natureza e sua relação com as cosmovisões de grupos ancestrais de nosso continente; questões essas que eram antes ignorados ou secundarizadas, posto que a educação popular, em certa medida, estava limitada a um horizonte classista e eurocêntrico.

Nesta busca pela assunção da interculturalidade na educação popular, Mejía (2013) reclama os ensinamentos de Fals Borda, que insistiu na necessidade de construir outras epistemes, para além da eurocêntrica, que fossem capazes de revelar a realidade própria dos povos da América Latina. Chama atenção, neste sentido, para que incorporemos essas buscas epistemológicas nas nossas práticas como educadores populares, "porque en alguna medida significa ejercicios de reflotar nuestra memoria histórica, silenciada por los ejercicios de colonización de la mente, el cuerpo, el deseo, en sus múltiples manifestaciones" (MEJÍA, 2013, p. 391-392).

Entendemos que um dos indícios de que a educação popular, nos anos recentes, tem procurado repensar a si mesma a partir dos novos horizontes das epistemologias do Sul, da interculturalidade e da decolonialidade, é sua capacidade de diálogo com uma amplitude de sujeitos sociais, bem como a recriação de suas práticas em sintonia com novos contextos e lugares culturais.

Neste diapasão, Streck (2013), ao fazer um balanço das produções em educação popular da primeira década dos anos 2000, tomando como fontes os trabalhos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os números da revista *La Piragua* do CEAAL, afirma que nessas produções houve um desocultamento de sujeitos e práticas. O espaço da educação popular, hoje, é plural, diz o autor:

> Se, como vimos antes, no início a educação popular estava vinculada a grandes movimentos, hoje ela se realiza num espaço plural. São territórios pequenos, muitas vezes nem percebidos como lugares pedagógicos. Contribuiu para isso certo desencantamento com a assunção do poder por políticos progressistas que, em nome da governabilidade, não realizaram mudanças mais radicais esperadas por setores de esquerda. Soma-se a isso também o mal-estar em relação à política partidária. (STRECK, 2013, p. 361).

Quanto aos sujeitos da educação popular, Streck (2013) encontrou trabalhos acadêmicos produzidos sobre ou com associações de recicladores, carrinheiros, ateliês de tecelagem, grupos de economia solidária, movimento dos trabalhadores desempregados, casa de mulheres, trabalho escravo, trabalho infantil, abrigos de menores em conflito com a lei, albergues, rodas de capoeira, entre muitos outros. Mejía (2013), sobre a ampliação dos espaços da educação popular, cita ainda o ciberespaço, as redes sociais, as wikis, que transformam o espectro e as formas do massivo no século XXI.

De todo modo, apesar da amplitude de novos sujeitos sociais, muitos dos quais anteriormente invisibilizados por um discurso vanguardista da mudança social, concordamos com Carrillo (2013) quando diz que os sujeitos da educação popular continuam sendo os "outros", isso é, categorias sociais e atores subalternos: camponeses, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, indígenas, professores, crianças, jovens e adultos de setores populares.

Explica Puiggrós (1994) que o aparecimento destes novos sujeitos na educação popular a partir dos anos 90 deve-se ao deslocamento de grande parte das experiências do campo revolucionário tradicional em direção ao campo plural de defesa dos direitos humanos.

Certamente que isto tem a ver com uma ampliação do conceito de poder, que também ocorre nos anos de refundamentação da educação popular. O poder deixa de ser entendido apenas em sua dimensão macroestrutural (o Estado, o capitalismo, o imperialismo), para abrir-se ao poder local, manifestado no cotidiano, desinstitucionalizado.

O texto-síntese do Seminário de La Paz, mais uma vez, ilustra os deslocamentos operados no campo da educação popular. O problema central a abordar, diz o texto, é o do poder local.

> Muchas de las prácticas de la educación popular en un espacio físico, tal como el barrio, la comuna o la región, se plantean ahora la problemática del poder local como problema central a abordar. El desarrollo local, a su vez, abre una nueva perspectiva para el trabajo de las ONGs en la relación que éstas tienen con las organizaciones sociales y con el Estado (EDUCACIÓN…, 1994, p. 330).

Vale lembrar, com Carrillo (2013), que muito antes que se generalizassem as propostas de Foucault sobre a microfísica do poder, Paulo Freire já indicara que todo ato educativo é político e pusera em evidência as relações intrínsecas entre conhecimento e poder.

No entanto, apesar do avanço da educação popular em atentar para as questões ligadas ao poder local e ao que isto consequentemente possibilitou, o aparecimento de novos sujeitos e práticas, concordamos mais uma vez com Carrillo (2013) quando nos diz que se

esgotou não somente as concepções maximalistas da política, mas também o discurso que as substituiu: a celebração da democracia liberal como correlato da crise do socialismo no Leste Europeu.

Entendemos que é um risco para a educação popular perder de vista o horizonte macroestrutural. Estamos cônscios e de acordo que a concepção de poder deve ser ampliada, que o poder local não pode ser entendido como mera extensão da macropolítica, que no cotidiano se engendram relações de poder particularmente importantes para se fazer e pensar educação popular, mas nada disso deve significar o abandono da preocupação com o Estado e com o modelo de sociedade que se quer construir, seja este chamado de socialismo, ou não.

Quanto à questão do Estado, apesar de uma guinada da educação popular ao microscópico e ao poder local, percebemos, nos textos da refundamentação, uma importante mudança de discurso. Ao invés do antigo rechaço à possibilidade de se fazer educação popular na escola pública estatal, os educadores populares passaram a ver a escola como um território de disputa, animados pelo espírito da redemocratização de nossas sociedades e no embalo de alguns governos progressistas que chegaram ao poder com o compromisso de implementar políticas públicas educacionais populares[40].

Puiggrós (1994) explica-nos este deslocamento. Diz ela que após o que chamou de "alternativismo radicalizado", forte nos anos 70, e que consistiu na negação total da escola pública como instrumento de reprodução da ideologia dominante (ainda que Paulo Freire jamais tivesse feito afirmações nesse sentido), nos anos 1990 se observou uma expansão da pedagogia da libertação nos diversos cantos da América Latina, ainda que as transformações fundamentais estivessem ainda muito distantes. Segundo a autora, a educação não formal mais decididamente de esquerda se articulou com processos políticos revolucionários somente em situações particulares, como é o caso de El Salvador e Nicarágua. Na maior parte dos casos, a educação popular incidiu em mudanças na consciência política e no nível cultural e de capacitação de setores oprimidos, e não propriamente na organização política.

É neste contexto, para Puiggrós (1994), que surge a necessidade de se discutir uma educação estatal democrática e popular, sem deixar de lado as experiências dos movimentos sociais e da sociedade civil. Caduca, segundo ela, a dicotomia que identificava

---

[40] Desde 2011 integramos o coletivo da UEPA (por meio do seu Núcleo de Educação Popular Paulo Freire) que está vinculado à pesquisa nacional, coordenada pela Profª. Drª. Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sobre a presença de Paulo Freire nas políticas públicas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil. O objetivo é evidenciar a influência deste autor na formulação e implementação de políticas educacionais, sobretudo estaduais e municipais, no contexto de governos democrático-populares que surgiram no Brasil a partir da década de 90.

educação popular com educação não escolar, de modo que a universalização da educação básica se transforma em meta para a educação popular.

No final dos anos 80, Vanilda Paiva (1987) já chamava a atenção para a importância dos educadores populares discutirem o papel do Estado para com a educação. Segundo esta autora, é preciso entender que a educação popular não ocorre apenas no bojo do movimento popular, mas engloba toda a educação que se destina às classes populares, incluindo a que é organizada pelo Estado.

Ainda que não concordemos que toda a educação destinada às classes populares é educação popular, por todo o debate feito até aqui, parece-nos de interesse revelar os dois motivos que segundo Paiva (1987) criaram uma resistência ou desconfiança dos educadores populares em relação ao Estado.

O primeiro deles se deve à influência exercida pelas análises (predominantemente francesas) das funções sociais da educação e da escola, como reprodutoras das relações sociais capitalistas, forte nos anos 70. O segundo fator liga-se às características assumidas pelo regime político brasileiro nesse período, a ditadura, praticamente inviabilizando que se sonhasse com uma educação transformadora no interior desse regime ditatorial (PAIVA, 1987).

No entanto, com a abertura política do Brasil e de outros países latino-americanos e com as críticas às teorias reprodutivistas da educação (Bourdieu, Passeron, Althusser, Bowles, Gintis) passou-se a olhar para a escola pública de outra maneira e a vislumbrar este espaço como território de construção de uma sociedade democrática, por meio da educação popular.

É claro, nos lembra Puiggrós (1994), que esta escola sonhada não se enquadra nos moldes da educação liberal positivista do século XIX. Tratava-se de construir uma escola popular, que combinasse o melhor da escola com o melhor da pedagogia da libertação, ou seja, a dialogicidade e o elemento transformador inserido no processo educativo, com a capacidade de educar as grandes massas própria da escola.

Streck (2013), por meio da análise das produções apresentadas na ANPEd, reitera estas conclusões ao dizer que na última década tais estudos dão por assentado que a escola é um dos territórios da educação popular. Diz que “A educação popular, por um lado, partilha as críticas à escola a partir de posições pós-modernas; por outro lado, ela se distingue dessas na medida em que vê a sua reconstrução a partir das *pedagogias dos oprimidos*” (p. 363).

Neste processo de refundamentação da educação popular e de busca por novas concepções emancipatórias, Carrillo (2013) destaca a importância do CEAAL, que desde o início do novo século tem alimentado este debate no continente.

A propósito, o CEAAL tem se dimensionado como uma rede de fundamental importância para que a educação popular efetivamente se constitua como um paradigma latino-americano, não apenas porque produzido por sujeitos diversos e em territórios distintos da América Latina, também porque fortalece a necessidade de interação dos povos de nosso continente. Entendemos que esta é precisamente outra das razões pelas quais a educação popular engendra uma pedagogia da subversão na América Latina.

Vejamos o que diz, sobre a dimensão continental da educação popular, o texto-síntese do Seminário "Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe", realizado em Havana, Cuba, no período de 23 de julho a 03 de julho de 1988:

> Os povos da América Latina estão sob um mesmo projeto de dominação imperialista. Não se pode dar resposta a esse projeto de dominação somente em nível local ou regional. É necessário articular um projeto de libertação que tenha a capacidade de englobar as lutas do continente latino-americano unitariamente. Nesse sentido, os regimes revolucionários construídos pelos povos de Cuba e Nicarágua são um fator dinamizador dos projetos de libertação no continente [...] As determinações comuns entre os povos da América Central e entre os do Caribe, as relações do México e Brasil com os povos vizinhos, as vinculações regionais dos países andinos e do Cone Sul exigem que os projetos de educação popular incorporem conteúdos educativos que valorizem a projeção regional e latino-americana como uma contribuição aos esforços comuns e reforcem a solidariedade com os povos em luta (EDUCAÇÃO..., 1994, p. 317).

É assim que a educação popular, como movimento e como discurso no interior do pensamento crítico, tem contribuído: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de campesinos, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

Evidentemente que isto não seria possível se a educação popular libertadora não tivesse a capacidade de se autocriticar e buscar por novas coordenadas práticas e teóricas. Trata-se de um esforço de conjunto, mas que muito se espelha na postura de suas lideranças intelectuais. Como veremos, Paulo Freire e Orlando Fals Borda assumiram essa posição de humildade e de vigilância epistemológica, dialogando com as críticas e atualizando suas ideias, sem perder o vigor e a radicalidade.

Essa capacidade da educação popular de se atualizar deve-se, segundo Carrillo (2013), ao seu “contextualismo radical”, que ele diz ser também comum a outras correntes críticas, como os estudos culturais. Para este autor, essa característica tem estado presente na educação popular ao longo do seu devir histórico, embora tenha sido aguçada no período de refundamentação.

Há um consenso entre os intelectuais da área de que a educação popular não é estática, que é capaz de se reinventar constantemente. Streck e Esteban (2013, p. 7) dizem que a educação popular, sendo visceralmente contrária à dogmatização, “se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la. Ela tem também a capacidade de incorporar novos referenciais teóricos, sem perder o espírito que a alimenta” (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 7).

Como já afirmou Streck (2013), a educação popular é uma pedagogia em movimento, não só porque, sendo dinâmica, não se deixa enquadrar em esquemas estreitos, mas também porque está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares, constituindo-se, cada vez mais, como uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto.

É neste sentido que defendemos a educação popular como uma pedagogia decolonial, isso é, uma pedagogia da subversão, insurgente, de resistência, de luta contra as mais distintas formas de opressão provocadas pela modernidade/colonialidade.

Se iniciamos este capítulo com uma amplitude e diversidade de concepções de educação popular, queremos terminá-la reiterando o significado de uma educação popular libertadora, especialmente nos dias de hoje, com os avanços conquistados e as reflexões críticas já operadas neste campo.

O aporte de Mejía (2013), nesse intento, nos parece valioso e capaz de revelar a dimensão decolonial que tem estado presente na educação popular latino-americana, apesar de todos os seus limites. Para este autor, a educação popular chega ao século XXI como um acumulado construído em suas lutas por transformar a sociedade e tornar possível a emancipação de todas as formas de domínio, permitindo-a propor ao mundo da educação, em suas diferentes vertentes, uma concepção para ser implementada nos múltiplos espaços e âmbitos nos quais a educação é necessária para lutar contra a injustiça social.

Este acumulado se caracteriza, segundo Mejía (2013), pelas dez ideias a seguir explicitadas:

1. O ponto de partida da educação popular é a realidade e a sua leitura crítica.

2. Implica uma opção básica de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão na sociedade.

3. Exige uma opção ético-política a partir dos interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra.

4. Constrói o empoderamento dos excluídos e desiguais, propiciando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e que reconheça as diferenças.

5. Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes.

6. Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual se dão as dinâmicas de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos.

7. Propicia processos de transformação e construção de subjetividades críticas.

8. É compreendida como um processo, um saber prático-teórico que se constrói a partir das resistências e da busca de alternativas às diferentes dinâmicas de controle nas nossas sociedades.

9. Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida com sentido para a emancipação humana e social.

10. Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e de saberes, em coerência com as particularidades dos atores e com as lutas nas quais se inscrevem.

Estas características, a nosso ver, evidenciam o potencial crítico e radical da educação popular, sua intransigência em relação à dor do outro, sua aposta na capacidade dos sujeitos subalternos de construírem a sua própria emancipação, seu compromisso ético e político, sua busca pelo diálogo constante com a sociedade e com cosmovisões e paradigmas emancipatórios. Características que efetivamente fazem da educação popular uma pedagogia da subversão na América Latina.

Nos capítulos seguintes, articulando este entendimento de educação popular com a concepção decolonial esboçada no capítulo anterior da tese, procuraremos reler as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, procurando nelas a presença de uma concepção decolonial.

4 A CONCEPÇÃO DECOLONIAL EM PAULO FREIRE: DA DENÚNCIA DO COLONIALISMO AO ANÚNCIO DA LIBERTAÇÃO[41]

O pensamento de Paulo Freire, em todo o mundo, merecidamente, tem sido objeto de muitos estudos e reflexões, em várias áreas do conhecimento e em diálogo com um amplo conjunto de correntes e perspectivas teóricas.

No Brasil, por exemplo, em pesquisa por nós realizada sobre a presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq, constatamos que os grupos que realizavam estudos sobre a pedagogia freireana, em 2011, eram liderados por pesquisadores que obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado em Programas de Pós-Graduação de Educação, predominantemente, mas também de Filosofia, Ecologia e Recursos Naturais, Desenvolvimento Internacional, Ciências Sociais, Física, Administração, Linguística, Medicina, Ciências da Comunicação e Educação em Ciências e Matemática (OLIVEIRA; MOTA NETO; HAGE, 2011).

Este é um dado, entre outros, que evidencia que o debate sobre a obra de Paulo Freire está concentrado, mas não restrito, aos pesquisadores da área da Educação.

Em outro estudo, no qual realizamos um *estado da arte* das dissertações e teses elaboradas no Brasil sobre educação de jovens e adultos, e que apresentavam como principal referência teórica o pensamento de Paulo Freire, constatamos que a obra do educador brasileiro, nestes estudos, entrava em diálogo com uma diversidade de autores de tendências teóricas diferenciadas, como o marxismo, o sócio-interacionismo e a pós-modernidade, o que para nós atestava a abrangência e o caráter heterodoxo de seu pensamento, em si mesmo já constituído, como se sabe, a partir de uma rica convergência filosófica – o personalismo, o existencialismo, o humanismo cristão, a fenomenologia e o marxismo (DIAS; OLIVEIRA; MOTA NETO, 2014).

Estes dois levantamentos, que comprovam, cada um, a abrangência temática e teórica da obra de Paulo Freire, levam-nos a concordar com Scocuglia (1999), quando diz que a obra de Freire encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e experimentações, por tratar-se de um "pensamento não-definitivo – que se sabe incompleto

[41] Uma primeira aproximação ao tema deste capítulo, ainda que pensada na perspectiva dos estudos pós-coloniais, foi por nós apresentada no *I Congreso Internacional de Historia Intelectual de América Latina*, realizado em Medellín, na Colômbia, no período de 12 a 14 de setembro de 2012, e publicada com o título "Paulo Freire y el postcolonialismo en la educación popular latinoamericana" na Revista Lectiva (MOTA NETO, 2012), e posteriormente em português na Revista Educação Online (MOTA NETO, 2013).

por sua própria rigorosidade, que se quer aberto e não-dogmático (e, muito menos, determinista)" (p. 23).

Neste mesmo sentido, Rosa María Torres (2007), importante estudiosa da educação popular e interlocutora de Freire, constata que a leitura deste educador em todo o mundo tem sido múltipla, revelando-se uma "infinitude" de *Freires*.

> A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire esencialmente lo que necesitaba y lo que *quería* encontrar. Y aquí radica quizás precisamente parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Nadie sabrá ponerse de acuerdo sobre qué dijo y qué no dijo. Freire mismo no habría podido asumir – e incluso quién sabe se intuir – la infinitud de Freires a medida que la gente fue inventando por ahí. Desde esta perspectiva, poco importa se unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no (TORRES, 2007, p. 27-28).

Aliás, o próprio Freire insistia na necessidade de que seus estudiosos não o dogmatizassem, e sim o *reinventassem*, sem perder de vista, em todo caso, a *substantividade* de suas ideias, isso é, sem distorcê-lo, sem descaracterizá-lo, sem ignorar os núcleos centrais de seu pensamento.

O trabalho de reinventar a obra de Paulo Freire, segundo ele mesmo, está relacionado ao fato de que a história é uma *possibilidade* e não uma determinação, e que a busca pelos aspectos fundamentais de suas ideias não pode perder de vista o contexto histórico-cultural em que atua o educador freireano. Reinventar Freire, em suas palavras:

> significa aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas (FREIRE, 2014, p. 94).

O que move este capítulo é precisamente esta busca de *reinvenção* ou *releitura* de Paulo Freire, identificando, ao longo de suas obras, as fontes e as marcas de uma concepção decolonial, que consideramos ser fundamental para o entendimento e a expansão de seu pensamento. Como já o dissemos, Freire nunca utilizou este conceito, mas a concepção decolonial está presente em toda a sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico.

Defendemos, assim, neste capítulo, o argumento de que *a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda*

sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático.

Assim como no capítulo seguinte sobre Orlando Fals Borda, neste analisaremos a presença de uma concepção decolonial em Paulo Freire em quatro aspectos: *biográfico*, *epistemológico*, *metodológico* e *ético-político*. No conjunto, esperamos que o capítulo contribua para elucidar o esforço de Freire em reconhecer e lutar contra o legado colonial presente nas sociedades dependentes do Terceiro Mundo e, consequentemente, nos modelos pedagógicos que lhes são hegemônicos. Dialeticamente, interessa-nos não apenas a *denúncia* feita por Freire, mas também o seu *anúncio* de uma sociedade livre e de uma educação libertadora e decolonial.

4.1 PAULO FREIRE, UM EDUCADOR DO TERCEIRO MUNDO: ASPECTO BIOGRÁFICO

Aspecto fundamental do pensamento decolonial está relacionado ao *locus enuntiationis* ocupado pelo sujeito que produz a teoria, que elabora o discurso, que reivindica posições críticas da colonialidade e do colonialismo. Este lugar, como já vimos, está marcado pela *exterioridade* de sujeitos, grupos e populações periféricos, não porque estes estejam fora da modernidade/colonialidade, mas precisamente porque foram subalternizados por ela, ocultados, negados, oprimidos, condenados. Estando em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais.

Defendemos neste capítulo que as ideias de Paulo Freire são uma importante contribuição ao pensamento decolonial porque ele foi capaz de pensar uma pedagogia a partir deste lugar subalterno, a partir da dominação vivida e da resistência empreendida pelos *oprimidos*, em seus próprios termos, ou pelos *condenados da terra*, expressão de Fanon que recorrentemente também utilizava em seus textos. No entanto, Freire não apenas pensou a partir do lugar do oprimido, como ele próprio vivenciou, como *educador terceiro-mundista*, em sua corporalidade e em sua posição de solidariedade de classe, a negação da modernidade/colonialidade.

Nesta primeira parte do capítulo, portanto, pretendemos argumentar que a biografia de Paulo Freire o conduziu a pensar a pedagogia a partir dos subalternos; que o oprimido não é o sujeito *para quem* fala Paulo Freire, mas *com quem* fala; que ele mesmo, nas

lutas político-educacionais que vivenciou no Brasil, em outros países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa e na África, ocupou discursiva e geopoliticamente o lugar do oprimido; e que, portanto, isso marca fundamentalmente sua obra como um *testemunho crítico* da modernidade/colonialidade, logo, como um *pensador decolonial*.

Ao realizar a leitura de suas obras, encontramos claramente sua identificação com este lugar de enunciação marcado pela exterioridade. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, por exemplo, Freire assume-se como um "homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido" (1978, p. 91); em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) diz que o seu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos; em diálogo com Sérgio Guimarães, no livro *A África ensinando a gente*, Freire afirmava sentir-se profundamente latino-americano, brasileiro, recifense.

> eu me sinto profundamente latino-americano, mas, necessariamente, para ser latino-americano, tenho primeiro que ser alguma coisa dentro do contexto geral da América Latina. Essa "qualquer coisa" é: brasileiro. Para que eu pudesse me sentir latino-americano; para que, em me sentindo latino-americano, eu pudesse me sentir depois mundial, um ser do mundo, era preciso que eu tivesse sobretudo, em primeiro lugar, um local. Esse local é o Recife, com cuja memória eu ando pelo mundo. Carrego comigo as marcas da minha cidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 43-44).

Desde a infância, aliás, Freire (2000) dizia reagir, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial e contra os pobres, que, mais tarde, entenderia como discriminação de classe, a que se somaria uma maior compreensão da discriminação sexual e de outras modalidades de coisificação do ser humano.

É importante, neste sentido, retomarmos alguns aspectos de sua biografia, desde a infância, para entendermos a relação inquebrantável entre sua vida e sua obra, a busca persistente pela coerência entre ideias e ações e o esforço em solidarizar suas opções políticas, éticas e pedagógicas. Não se trata, evidentemente, de contar em detalhes a vida de Freire, tarefa já suficientemente cumprida no meio acadêmico, mas de destacar elementos que nos ajudem a identificá-lo como um educador terceiro-mundista de inspiração decolonial.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire, Oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espírita, e de Edeltrudes Neves Freire, católica. Com os pais, Freire (1980) diz ter aprendido o *diálogo* que tanto marcaria suas ideias educacionais e suas relações com o mundo, com os seres humanos e com Deus. A escolha pela religião da mãe, o

catolicismo, foi profundamente respeitada pelo pai, e isto lhe imprimiu, desde cedo, a importância do respeito às diferenças.

Alfabetizou-se no quintal de sua casa, à sombra de mangueiras frondosas, com gravetos de pau, por seus pais. “As palavras com que me alfabetizei eram palavras de meu universo vocabular infantil, que eu ia escrevendo no chão, meu ‘primeiro quadro negro’, com gravetos, meu ‘primeiro giz’” (FREIRE, 1978, p. 151). Como pedagogo ou andarilho do óbvio, como gostava de se ver, Freire irá elaborando, ao longo de sua vida, um pensamento pedagógico calcado em simples, mas profundas descobertas, como esta, a de que as palavras do cotidiano são as que devem ser privilegiadas em um trabalho de alfabetização crítica.

A crise econômica internacional provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, obriga sua família a mudar-se para Jaboatão, em 1931, cidade onde vive dos 11 aos 20 anos. Em Jaboatão perde o pai, experimenta a fome e compreende a fome dos demais. Com grande dificuldade, faz o exame de admissão ao ginásio, quando, aos 15 anos, ainda escrevia “rato” com dois erres. Com muita dedicação, no entanto, e com a oportunidade que lhe foi dada em estudar como bolsista no Colégio Oswaldo Cruz, avança em sua formação e torna-se professor de Português, primeiro particular, para ajudar sua mãe, e depois, com 19 anos, como funcionário deste mesmo colégio.

Dos 19 aos 22 anos, por força deste trabalho, sua preocupação principal era com temas ligados à sintaxe, linguística, filologia e filosofia da linguagem. Como professor de língua portuguesa, sem negar a gramática, dizia ser “preciso realmente superar a sua compreensão *colonial* segundo a qual ela é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual” (2007, p. 85).

Chama-nos atenção, neste sentido, desde suas primeiras experiências docentes, muito antes de começar a escrever seus livros, o esforço em superar traços coloniais na educação. O objetivo do ensino de língua portuguesa, ao contrário da prática tradicional centrada na memorização de regras gramaticais, deveria levar os alunos a entender a realidade e os significados da realidade (FREIRE, 2007), prática substantivamente diferente daquele implementada no Brasil desde a colonização.

Aos 23 anos casa-se com Elza Freire, professora primária, diretora de escola, que viria a ser sua colaboradora em muitos projetos político-pedagógicos pelo mundo afora. Com Elza teve seus cinco filhos, ampliando sua “área dialogal” (FREIRE, 1980). Foi a partir do casamento, somado àquela primeira experiência docente, que Freire começa a se preocupar mais sistematicamente com problemas educacionais. Nesta época, passa a estudar mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação do que Direito, curso que estudou na então

Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, a partir de 1943. Abandona a área do Direito logo no primeiro caso, incapaz de cobrar uma dívida de um jovem dentista, e segue a carreira pedagógica.

Em 1947 começa a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, que lhe possibilita interagir melhor com o povo e conhecer mais amplamente a realidade dramática do nordeste. No SESI, foi diretor do Departamento de Educação e Cultura, por oito anos, e depois seu Superintendente, por mais dois anos. O trabalho no SESI também lhe permitiu desenvolver sua prática e sua visão de educação, por meio da interlocução crítica com alfabetizandos e suas famílias.

Neste período, de 1946 a 1954, Freire realiza suas primeiras experiências de alfabetização, que o conduziriam, mais tarde, em 1961, à criação e sistematização do que foi chamado de "método Paulo Freire", experimentado no seio do Movimento de Cultura Popular (MCP)[42] do Recife, de que foi um dos fundadores, e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, tendo sido o seu primeiro diretor. Nesta época, delineia-se mais claramente uma concepção de alfabetização relacionada à cultura popular e ao trabalho conscientizador das classes populares.

Em conversa com Donaldo Macedo, diz Freire que a partir dessas primeiras experiências educacionais foi construindo ideias pedagógicas em diálogo com a realidade difícil do nordeste brasileiro, que vivenciava em seu trabalho com operários, camponeses e pescadores (FREIRE; MACEDO, 2011), o que vem a ser um traço importante deste perfil de *educador do Terceiro Mundo* que estamos desenvolvendo. Suas ideias não foram construídas a partir de uma abstração desinteressada, mas nasceram do diálogo crítico com as sofridas camadas populares do nordeste, depois prolongadas junto a setores oprimidos de outras partes do mundo.

Rosas (2003) explica que a reflexão sobre a experiência do SESI foi também desenvolvida na Escola de Serviço Social da Universidade do Recife, que nos anos 1950 foi a principal tribuna de Freire, mesmo sendo professor da Escola de Belas-Artes da mesma universidade.

---

[42] O MCP, segundo Rosas (2003), foi fundado em 1960 por Miguel Arraes, então prefeito do Recife e depois governador do estado de Pernambuco. O MCP reuniu intelectuais, estudantes, povo, e foi por este autor considerado o movimento mais importante da história da cultura pernambucana deste período. Para Rosas, entre 1960 e 1964, havia no Recife um clima político e cultural favorável ao surgimento de diversos experimentos inovadores, como os trabalhos de alfabetização e conscientização de Paulo Freire. Nesta mesma época, em outras cidades brasileiras, havia outros movimentos e centros de cultura popular, como a campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler", o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes, entre outros.

Em 1959, Freire escreve *Educação e Atualidade Brasileira*, tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na referida Escola de Belas-Artes. Neste trabalho, as suas fontes teóricas principais provêm, no caso brasileiro, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), especialmente Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, de intelectuais da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e, dentre os intelectuais estrangeiros, dialoga com Karl Mannheim, Zevedei Barbu e Gabriel Marcel.

É por meio de Gabriel Marcel, segundo Romão (2003), que Freire inicialmente abebera-se do existencialismo francês, tão importante para a geração dos anos 1950 e 1960 no Brasil. A leitura de Freire do existencialismo, depois ampliada com Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Martin Buber e outros, lhe leva a destacar a responsabilidade do sujeito pela história, o papel ativo das pessoas na construção da sociedade e o ser humano como um ser de busca e de relações.

Tratava-se de uma leitura evidentemente diferente da que era comumente feita pelos intelectuais brasileiros, que reproduziam o pessimismo existencialista em temas como a morte, o absurdo, a decadência. De acordo com Romão (2003), este pessimismo estava relacionado ao fracasso da Segunda Guerra Mundial e à derrocada do imperialismo europeu:

> as nações europeias assistem à derrocada de seus impérios coloniais, formados a partir da segunda expansão neocolonial do século XIX, movimento do qual os conflitos interimperialistas foram sequelas históricas quase automáticas. Certamente por isso, o pessimismo e, no limite, o fatalismo das doutrinas do pós-guerra atingiram a Europa ativa mais do que qualquer outra formação social. E como a influência francesa era muito grande sobre a intelectualidade brasileira, não é de estranhar que ainda por um bom tempo as ideias do país gaulês fizessem sucesso entre nós (p. XX).

Deste modo, desde seus primeiros trabalhos, podemos ver em Freire um intelectual autônomo, capaz de se apropriar criticamente e com originalidade de suas fontes, relacionando-as ao contexto histórico, social, cultural e educacional em que vivia.

Freire, neste período, também já expressava a influência do humanismo cristão de Tristão de Ataíde, Jacques Maritain, Georges Bernanos, Emmmanuel Mounier e outros, autores que o levam a adotar posições progressistas diante da realidade e da defesa do ser humano. Com efeito, para ele não havia contradição entre sua fé e sua posição transformadora do mundo. Dizia que sua fé em Deus jamais o levou a assumir posições reacionárias. Deus, para ele, era entendido como “uma presença na História”, que em lugar de lhe proibir de fazer História, lhe estimulava a fazê-la em favor não dos fortes que exploram e domesticam, mas dos fracos, em luta pela transformação do mundo (FREIRE, 2013).

Ao dizer que jamais entendeu, desde criança, como se torna possível conciliar fé no Cristo e discriminação racial, de sexo, de classe e de nação, Freire (2013) considerava que salvação implica libertação ou engajamento na luta por ela, e que sua fé foi a fundamentação profunda que reforçou e legitimou sua militância em favor de uma sociedade mais *gentificada*.

Claramente há uma influência da Ação Católica e das juventudes católicas[43] nesta maneira progressista de ler e praticar os fundamentos bíblicos e cristãos. Segundo Rosas (2003, p. LXI), a Ação Católica substituía o modelo dogmático da meditação em referência a ensinamentos inquestionáveis por um modelo mais participativo, "quando se passava da meditação à ação: *ver*, *julgar* e *agir*". Eram as bases da Teologia da Libertação que tanto marcariam Freire, assim como esta também seria por ele influenciada.

No plano internacional, ainda conforme Rosas (2003), dois fatores de influência devem ser registrados: a Revolução Cubana e o Concílio Vaticano II, este anunciado pelo Papa João XXIII em 1959, que propiciou mudanças na mentalidade dos católicos, particularmente quanto ao seu papel na luta pela superação das desigualdades sociais.

Ao tempo em que desenvolvia seu "primeiro" pensamento pedagógico, Freire torna o seu "método" de alfabetização nacionalmente conhecido em 1963, com o sucesso repercutido pela experiência em Angicos (RN), na qual se alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. O sucesso lhe faz chegar o convite, neste mesmo ano, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, em meio às políticas de reforma de base do governo João Goulart. A pretensão era a de alfabetizar, em 1964, entre cinco e seis milhões de brasileiros utilizando suas propostas metodológicas inovadoras.

Sabe-se que o governo nacional-populista de João Goulart (1961-1964) esteve assentado em uma aliança entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de base sindicalista, e o Partido Social Democrático (PSD), que aglutinava os interesses das novas elites brasileiras, especialmente burguesas (ROMÃO, 2003), o que dava ao seu governo uma ambivalência típica a regimes populistas. Ambiguidade que residia, por um lado, no estímulo à mobilização democrática e, por outro, na manipulação política do povo.

As primeiras experiências de alfabetização de Freire se desenvolveram precisamente neste quadro político contraditório, em que ele e os demais educadores populares buscavam se aproveitar, de um lado, dos espaços livres que o regime populista

[43] Algumas das expressões dos movimentos de jovens foram: Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Independente Católica (JIC).

oferecia e, de outro, da forte motivação das massas populares urbanas, predominantemente, mas também rurais, pela alfabetização (FREIRE, 1978).

Neste sentido, no seio das reformas de base do governo Jango, os interesses em torno do Plano Nacional de Alfabetização eram igualmente contraditórios. Ao passo em que Freire, munido da ideia de alfabetização como conscientização, pretendia transformar os alfabetizandos em sujeitos políticos, o regime pretendia transformá-los em votantes, já que, à época, pessoas não alfabetizadas não tinham direito ao voto.

Diante dessa ambiguidade, Weffort (2008) pondera, e nós concordamos, que Freire e o movimento da educação popular souberam explorar esta contradição em favor da mobilização política das classes populares, contra a manipulação que Freire sempre criticou de maneira bastante clara. Ainda segundo Weffort, Freire soube reconhecer as prioridades da prática nesta etapa crucial marcada pela emergência política das classes populares e crise das elites dominantes. Suas ideias, neste sentido, para este mesmo autor, nascem como uma expressão desta emergência política.

Observemos, nas próprias palavras de Freire (1978), a relação construída entre alfabetização e consciência política das massas populares:

> Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização no Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos, estabelecer um vínculo absolutamente estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileira, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais (1978, p. 130-131).

Não à toa, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos é interrompido com o golpe civil-militar de abril de 1964, que dá início a uma ditadura de 21 anos no Brasil. Com o golpe, Freire foi preso duas vezes, num total de 75 dias, em uma cela que tinha um metro e setenta centímetros de comprimento por sessenta centímetros de largura. Após a prisão, foi levado para o Rio de Janeiro para interrogatórios e lá fica sabendo pelos jornais de que seria preso novamente. Foi convencido, assim, pela família e pelos amigos de que precisava sair do país, dando início, em 1964, aos quase 16 anos de exílio.

Depois de ter passado pouco mais de um mês na embaixada da Bolívia, aguardando pela expedição pelo governo brasileiro do seu salvo-conduto, com o que poderia deixar o país, em outubro de 1964 chega a La Paz, onde faz uma rápida passagem, de um mês, porque outro golpe de estado lhe surpreende e o obriga a deixar a Bolívia.

Em novembro de 1964 viaja para o Chile, onde vive em Santiago, novamente ao lado de sua família, até 1969. Dias depois de chegar ao Chile vai trabalhar com o economista Jacques Chonchol, então presidente do *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP). Estende sua colaboração ao Ministério da Educação do Chile, atuando junto aos trabalhadores de alfabetização de adultos, e também à *Corporación de la Reforma Agraria*. Assessorou ainda o *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), um órgão misto das Nações Unidas e do governo do Chile, trabalhando neste órgão como funcionário da UNESCO.

Durante os anos em que esteve no Chile, nestas várias instituições, Freire viajou por quase todo o país e discutiu com camponeses, agrônomos e educadores problemas político-pedagógicos que seriam centrais aos seus livros a partir de então. Lá também se engaja em campanhas de alfabetização iniciadas no governo democrático cristão de Eduardo Frey e prolongadas no governo da Unidade Popular de Salvador Allende.

É neste período, como veremos adiante, que Freire descobre-se *latino-americano*, o que terá importantes implicações em seu pensamento decolonial. Vale lembrar que a cidade de Santiago vivia um momento de grande agitação política, e que após a vitória da Democracia Cristã, segundo Freire (2000), reúne-se uma grande quantidade de intelectuais, dirigentes estudantis e sindicais e lideranças políticas de esquerda de toda a América Latina.

Tratava-se de um espaço-tempo impactado pela Revolução Cubana, pelas teorias guerrilheiras, pela Teologia da Libertação, pela figura revolucionária de Che Guevara e de Camilo Torres, este visto por Freire (2000, p. 45) como "personalidade carismática extraordinária", em quem "não havia dicotomia entre transcendentalidade e mundanidade, história e meta-história". Camilo Torres, como veremos, foi amigo e forte influência teórica e política de Orlando Fals Borda, elemento que aproxima este autor a Freire.

Sentia-se também a influência vinda de outras partes do mundo de movimentos como Maio de 68, dos movimentos estudantis e libertários, do pensamento de Herbert Marcuse, da China de Mao Tsé-Tung e sua revolução cultural, da luta contra as discriminações sociais, raciais e sexuais, do movimento em defesa do meio ambiente, dos movimentos de libertação na África, das lutas político-sindicais na Itália, da guerra do Vietnã e a sua reação no interior dos Estados Unidos, da luta pelos direitos civis (FREIRE, 2000).

Para Freire (2000), Santiago era naquela época o melhor centro de "ensino" e de conhecimento na América Latina. Vivencia nesta cidade um tempo em que dialoga e aprende com colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos e também com europeus críticos.

É neste período e contexto que Freire conclui em 1965 o livro *Educação como Prática da Liberdade*, iniciado anos antes no Brasil, e publicado em 1967 em nosso país; escreve a *Pedagogia do Oprimido*, entre 1967 e 1968, publicado primeiramente em inglês, em 1970, e somente cinco anos depois no Brasil, em português, depois de já publicado em espanhol, italiano, alemão, francês; e escreve *Extensão ou Comunicação?*, publicado em espanhol, em 1969, pelo ICIRA, e em 1971 no Brasil.

De acordo com a proposta de categorização da obra de Freire por Scocuglia (1999), citada na introdução da tese, estes escritos realizados entre 1959 e 1970 correspondem ao primeiro dos três momentos históricos do discurso freireano, iniciado em *Educação e Atualidade Brasileira*[44], prolongado em *Educação como Prática da Liberdade* e, em parte, pela *Pedagogia do Oprimido*. Para este autor, a *Pedagogia do Oprimido*, apesar de sua importância "em si", faz parte de uma tríade junto com os dois grandes livros anteriores[45].

Em nossa compreensão, apesar de reconhecermos vários pontos em comum e aspectos de continuidade nos três livros, entendemos que a *Pedagogia do Oprimido* é um livro que estabelece uma ruptura em sua obra, basicamente pela incorporação do marxismo (que se aprofundaria nas obras dos anos 70) e pela preocupação mais ampla e crítica com questões como classe social, opressão e revolução. Aliás, esta parece ser a própria opinião de Freire sobre sua obra. Senão vejamos: "'Educação e atualidade brasileira' anunciava *Educação como prática da liberdade* bem como a própria *Pedagogia do oprimido*, este, na verdade, um livro mais crítico e mais radical" (FREIRE, 2007, p. 86).

Deste modo, incluiríamos a *Pedagogia do Oprimido* no segundo momento do discurso freireano, que na visão de Scocuglia (1999) compreende os escritos da década de 1970, dentre os quais destacamos *Ação Cultural para a Liberdade*, publicado no Brasil em 1975 e que reúne ensaios de Freire de 1968 a 1974, além dos chamados "escritos africanos", de que falaremos adiante.

Neste segundo momento, dialogando com autores da teoria crítica, como Marx, Engels, Sartre, Goldman, Lukács, Freire enfatiza a politicidade da educação, vista como ação cultural de formação política das classes populares e transformação radical do mundo.

---

[44] Partimos nossa análise do livro *Educação e Atualidade Brasileira*, mas não ignoramos que sua primeira produção pedagógica seja, provavelmente, o texto "A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", de 1958, que consiste num relatório sobre educação de adultos, elaborado por Freire e outros professores, para ser apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu em setembro daquele mesmo ano no Rio de Janeiro.

[45] Vale esclarecer que para Scocuglia (1999) as três "fases" do discurso freireano, escritas propositalmente entre aspas, não podem ser vistas como etapas isoladas, mas como três momentos em que Freire atribuiu ênfases diferentes a temáticas político-pedagógicas presentes em todos os seus escritos. Diferenças entendidas em função do contexto histórico vivido, das novas descobertas teóricas e de traços particulares de sua própria biografia.

Mas, considerando-se que seus livros são como relatórios de experiências "realizadas ou realizando-se", como ele mesmo dizia (FREIRE, 1978), é preciso entender que a radicalização do seu pensamento encontra relação com o seu mais profundo engajamento nas lutas do povo, nos movimentos populares, e que é um aprendizado do seu tempo de exílio, inicialmente naquela Santiago agitada politicamente, mas também nos Estados Unidos, na Europa e na África.

Ainda em 1969, Freire aceita o convite para ser professor visitante na *Harvard University*, em Cambridge, nos Estados Unidos, onde realiza seminários e ministra aulas discutindo a *Pedagogia do Oprimido*. No período de quase um ano nos Estados Unidos, Freire também trabalhou em um centro de pesquisa criado e dirigido por um grupo de jovens intelectuais que se dedicavam à pesquisa social, à pesquisa orientada no sentido de uma compreensão crítica do desenvolvimento e do Terceiro Mundo.

É também neste período, vivenciando o forte racismo nos Estados Unidos, fator de segregação profunda e de discriminação do negro, que Freire percebeu e começou a analisar "a força da raiva do branco contra o negro, a violência, o desrespeito do corpo negro pelo corpo branco; o corpo branco que se decretava a si mesmo como superior geneticamente ao corpo negro" (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 79). Nesta época, inclusive, Freire chega a ler e estudar as ideias de Martin Luther King e Malcom X.

Entendemos que este é um traço importante de sua concepção decolonial, porque evidencia um autor preocupado não apenas com as questões de classe social, mas também de raça e gênero, possibilitando-lhe desenvolver uma visão crítica mais abrangente dos mecanismos de opressão da modernidade/colonialidade.

De fato, a complexidade da sociedade estadunidense lhe estimula fortemente a uma compreensão heterárquica da realidade, segundo uma lógica decolonial que compreende o poder como uma malha de relações, tal como já esboçado no segundo capítulo da tese.

Em um livro dialogado com Sérgio Guimarães, Freire afirma que para ele "há indiscutivelmente uma relação entre racismo, classismo, capitalismo e democracia", e que não é possível dizer que há uma democracia substantiva nos Estados Unidos, já que a democracia é inconciliável com racismo, sexismo e autoritarismo, elementos tão fortes neste país (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 54).

Foi também nos Estados Unidos, nesta época, que Freire descobriu o que considerava uma obviedade, mais uma: a existência de um Terceiro Mundo no Primeiro e de um Primeiro Mundo no Terceiro, questão que analisaremos adiante, mas que desde já

queremos enfatizar como uma descoberta do seu tempo de exílio e de aprendizado com os oprimidos, enquanto um educador do Terceiro Mundo.

Em 1970, a convite do Conselho Mundial de Igrejas, Freire segue para Genebra, na Suíça, onde dirige o Departamento de Educação desta instituição. Ainda nos Estados Unidos, Freire havia recebido alguns convites para permanecer no país, e outros para ir ao Canadá, mas opta pelo Conselho Mundial de Igrejas pela "abertura ao mundo" que este trabalho lhe oferecia.

Realmente, o trabalho pelo Conselho lhe permite viajar por toda a Europa, por diversos países da África, Ásia e Oceania, debatendo a *Pedagogia do Oprimido*, que chega a estes países antes de Freire, mas também outras produções suas dos anos 70.

É no início dos anos 70 que Freire opta, politicamente, pela África. Durante o tempo em que esteve na Suíça, abandonou a Universidade de Genebra e recusou o convite para trabalhar em outras universidades europeias, estadunidenses e canadenses, porque quis se aprofundar na compreensão da África pós-colonial e se engajar na luta pela libertação com os africanos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

A primeira visita de Freire à África foi em 1971, precisamente na Zâmbia e na Tanzânia. Freire colabora com a Campanha de Alfabetização da Tanzânia, onde conheceu o presidente Julius Nyerere, a quem cita várias vezes em suas obras a partir dos anos 70. O trabalho pedagógico realizado conectava-se a um projeto socialista de reconstrução do país, de libertação da mentalidade colonial e do sistema social herdado do colonialismo, o que tem repercussões em seu pensamento.

Esta também foi a natureza do trabalho que desenvolveu nos países africanos colonizados por Portugal, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Dos cinco países africanos de língua portuguesa, Freire apenas não trabalhou em Moçambique, por falta de oportunidade. Mas sua contribuição a todos estes países foi decisiva na construção de um sistema de ensino que possibilitasse a "descolonização das mentes" ou "reafricanização das mentalidades".

O trabalho feito por Freire na África foi apoiado pelo Conselho Mundial de Igrejas e também pelo Instituto de Ação Cultural (IDAC), que ele fundou junto com Elza Freire, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, Claudius Ceccon e Marcos Arruda. Além destes, compunham a equipe que atuou na África José Barbosa e Gisèle Ouvray.

Mário Cabral, que foi Ministro da Educação da Guiné-Bissau na época em que Freire atuou neste país, relata que em 1978, quando foi realizado o primeiro encontro dos Ministros da Educação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a

contribuição de Paulo Freire a estes países foi reconhecida oficialmente por toda a comunidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Seu envolvimento com a África, nos anos 70, foi tão forte que mesmo quando não estava em visita a países africanos, Freire estava dedicado a leituras, reflexões, debates e elaboração de textos sobre a África e suas experiências educacionais neste continente. É deste período que nasce o que Scocuglia (1999) chama de "escritos africanos", que ainda constituem o "segundo" Paulo Freire.

Pela via deste intérprete de Freire, chegamos a um perfil destes escritos:

> Na seqüência da produção freireana, principal atenção e destaque merecem as incorporações teóricas definidoras da "infra-estrutura" econômica - pois, até então, Freire tecia sua análise quase exclusivamente nas esferas da chamada "superestrutura". Estas incorporações são especialmente importantes para a progressão teórica e prática do autor: são algumas das revelações relativas aos "escritos africanos" veiculadas nas **Cartas a Guiné-Bissau** (1980), em **A Importância do Ato de Ler** (1982a), em **Quatro Cartas....** publicadas com outros autores em **A Questão Política Educação Popular** (1980) e noutros escritos, por exemplo, **Vivendo e Aprendendo** (1980c). Estamos convencidos da imprescindibilidade destas leituras para todos aqueles que trabalham com as propostas de Freire. Nestes escritos torna-se notória a proximidade teórica com teses gramscianas incorporadas, também, através das leituras da obra de Amílcar Cabral (1976), líder da luta anticolonial guineense (SCOCUGLIA, 1999, p. 26, destaques do autor).

No próximo tópico aprofundaremos a crítica decolonial feita por Freire em alguns destes textos, mas queremos aqui destacar, ao traçar sua biografia como um educador do Terceiro Mundo, que a África lhe possibilitou um conjunto de aprendizagens, como: pensar a alfabetização/educação em um contexto de reconstrução nacional, pela via de um projeto socialista de superação da situação colonial e descolonização das mentes; radicalizar sua visão político-pedagógica, relacionando educação e trabalho, super e infraestrutura, economia e cultura; ampliar sua crítica ao colonialismo e à colonialidade, especialmente do racismo, da invasão cultural e do preconceito linguístico.

Não só na África, mas em todos os lugares por onde viveu no tempo do exílio, Freire diz que uma das coisas que aprendeu foi reconhecer que "você não se universaliza a não ser a partir do local" (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 38). Importante este pensamento porque nele está contida a reação crítica ao universalismo abstrato eurocêntrico, à arrogância da ciência moderna, à teoria do "ponto zero" (CASTRO-GÓMEZ, 2005a), isso é, a pretensão da Europa de falar ao mundo a partir de um não-lugar, de uma plataforma neutra.

A legitimidade alcançada pelo discurso de Freire, como ele mesmo compreendia, não partia desta universalidade abstrata, mas da força de sua localidade, de sua regionalidade,

de sua nacionalidade. É a sua posição de educador do Terceiro Mundo, do nordeste brasileiro, da América Latina, que lhe permite escrever a *Pedagogia do Oprimido*, que se conecta e se comunica às dores e às lutas de oprimidos de outros rincões do mundo, que vêem nela uma fonte de inspiração, mas que devem reinventá-la para que se mantenha viva e atual.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, Freire colabora, ainda, com a Cruzada Nacional de Alfabetização implementada após a Revolução Sandinista da Nicarágua, convidado pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN), por onde também passou Orlando Fals Borda e outros educadores populares colombianos. No mesmo período, visita e apoia a Revolução Grenadiana, de inspiração anticolonial e anticapitalista, ocorrida na pequena ilha do Caribe, Grenada, em fins de 79 e começos de 80, liderada pelo jovem descendente de escravo Maurice Bishop.

Após quase 16 anos de exílio, de 1964 a 1979, Freire volta em 1980 ao Brasil, com a possibilidade aberta pela anistia política nos anos finais da ditadura militar e consequente redemocratização do país.

Freire participa da fundação, em 1980, do Partido dos Trabalhadores (PT) e passa a exercer o magistério na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ficou viúvo em 1986, com a morte de Elza Freire, mas em 1988 casa-se novamente com Ana Maria Araújo Freire (Nita), que lhe proporcionou “a volta do querer bem à vida, tanto quanto Elza me proporcionou o começo desse querer bem” (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 96).

Assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, na gestão petista da prefeitura Luiza Erundina, trabalhando fortemente pela democratização da escola pública, tema que aprofundaria em suas produções dos anos 90, como *A Educação na Cidade* (1991), *Professora sim, Tia não* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

De acordo com Oliveira (2003), a experiência de Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação “foi caracterizada pela gestão democrática e pela autonomia escolar com a implantação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis e o incentivo à gestação de projetos pedagógicos próprios com o intuito de mudar a escola pública” (p. 21).

Relacionado a este novo momento de sua vida e atividade profissional, política e acadêmica, nos anos 80 e 90 Freire entra na terceira “fase” de sua produção intelectual, de acordo com Scocuglia (1999).

Nestes escritos, suas reflexões gravitam em torno da ética, da identidade e diversidade cultural, da prática docente de professores, da escola pública popular e, de maneira muito enfática, encontramos um autor preocupado com os discursos fatalistas neoliberais, associados à globalização da economia, que teimam em negar o papel da história, do sujeito, da utopia. Em contraposição, Freire mostra-se cada vez mais esperançoso e indignado, empenhado tanto na denúncia da opressão quanto no anúncio da liberdade para todos, de que são exemplares os livros *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À Sombra desta Mangueira* (1995).

Nos anos 80 e 90 Paulo Freire passa a publicar uma série de livros em um formato diferente, os chamados livros "dialogados" ou "falados", com autores brasileiros e estrangeiros. Os mais conhecidos são: *Sobre educação (vol. 1)*, com Sérgio Guimarães (1982); *Sobre educação: diálogos (vol. 2)*, com Sérgio Guimarães (1984); *Pedagogia: diálogo e conflito*, com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1985); *Por uma pedagogia da pergunta*, com Antonio Faundez (1985); *Essa escola chamada vida*, com Frei Betto e Ricardo Kotscho (1985); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, com Ira Shor (1987); *Aprendendo com a própria história I*, com Sérgio Guimarães (1987); *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, com Adriano Nogueira (1989); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, com Donaldo Macedo (1990); *Aprendendo com a própria história II*, com Sérgio Guimarães (2002); *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003), com Sérgio Guimarães; *Sobre educação: lições de casa*, também com Sérgio Guimarães (2008), interlocutor mais frequente neste gênero literário.

A propósito, em diálogo com Sérgio Guimarães, Freire comenta que o sentido destes livros dialogados é que eles permitem ser "a expressão em prática de um dos nossos sonhos, que é o de lutar por uma sociedade em que a intercomunicação seja menos difícil" (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 24).

Após sua morte, em 2 de maio de 1997, Nita Freire, sua sucessora legal, tem publicado uma série de livros com cartas, escritos diversos, palestras, entrevistas de Paulo Freire, que são importantes para os estudiosos de sua obra porque revelam o "último" Freire, suas preocupações mais urgentes, a emergência de novas temáticas e a reiteração de seus sonhos e utopias. Alguns destes livros são: *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), *Pedagogia da Tolerância* (2005) e *Pedagogia do Compromisso* (2008).

Pelo conjunto de sua obra e militância educacional, Paulo Freire tem sido merecidamente condecorado e homenageado em todo o mundo. Recebeu 41 títulos de

doutorado *honoris causa* de universidades da Europa, dos Estados Unidos, da América Latina e do Brasil, país em que também foi considerado *Patrono da Educação Brasileira* (Lei nº. 12.612/2012).

Conforme Ana Maria Araújo Freire (2011), além dos títulos de doutorado *honoris causa*, Paulo Freire recebeu *Título de Cidadão* de treze cidades e de um estado no Brasil, além de mais duas cidades estrangeiras. Entre outros importantes prêmios que recebeu, destaca: o "Reza Pahlevi", da Unesco; o "Rei Balduíno", do rei da Bélgica; o "Educador para a Paz", também da Unesco; o "Andrés Bello", da Organização dos Estados Americanos (OEA); e o "Moinho Santista", do Brasil.

Estamos convictos de que estas premiações expressam a capacidade de diálogo de Freire com movimentos e intelectuais de resistência dos vários continentes do mundo, especialmente das periferias do sistema-mundo, como América Latina e África, mas também de setores do Terceiro Mundo no Primeiro, como os imigrantes, os negros, as mulheres, os camponeses, os proletários.

Como já dissemos na introdução da tese, citando a Henry Giroux (1998), esta característica *fronteiriça* da biobibliografia de Paulo Freire expressa a natureza profunda e radical de sua teoria e prática como um discurso anticolonial e pós-colonial, que nós preferimos chamar de decolonial. Para este pedagogo crítico norte-americano:

> Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruínam a vida humana (GIROUX, 1998, p. 194).

Com efeito, Freire é um autor que muito fortemente insistiu sobre a natureza relacional, fronteiriça, dinâmica, dialética e dialógica do mundo, do pensamento, da espiritualidade e das pessoas. A realidade era por ele vista como uma totalidade, devendo nela estarmos atentos para as "relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto" (FREIRE, 2000, p. 106).

Sublinhava a importância da *relação* em tudo o que pensamos e fazemos na nossa experiência existencial, social e histórica. Acreditava que a relação, no mundo animado ou inanimado, é condição fundamental da vida.

> A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto. Da

> importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis (FREIRE, 1993, p. 101).

Em nosso entendimento, a compreensão de Freire como um intelectual fronteiriço, que se relaciona com a característica de um educador terceiro-mundista que estamos desenvolvendo, exige-nos captar a complexa movimentação e o incessante trânsito do trabalho de Freire em torno:

a) das concepções filosóficas que manejou de forma habilidosa, heterodoxa e criativa, cruzando o humanismo cristão, o personalismo, o existencialismo cristão e ateu, a fenomenologia e o marxismo[46];

b) das apropriações, desconstruções e ressignificações de categorias de pensamento oriundas tanto da modernidade quanto do que chamou de pós-modernidade progressista, evitando toda forma de racismo epistemológico;

c) da natureza inextricavelmente política e teórica de sua práxis como professor, intelectual, coordenador de campanhas de alfabetização, secretário de educação, assessor de programas internacionais, colaborador e inspirador de movimentos sociais de resistência;

d) de sua andarilhagem pelo mundo (como gostava de ver sua prática), iniciando no nordeste brasileiro e alçando voos por países diversos da América Latina, pelos Estados Unidos, pela Europa, África, Ásia e Oceania, possibilitando-o aprender com o diferente e captar a geopolítica do conhecimento.

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

---

[46] É preciso deixar claro que embora Freire tenha dialogado com um conjunto amplo de correntes filosóficas e teóricas, isso não faz dele um eclético. Estamos de acordo com Romão (2003, p. XVII) ao asseverar que não podemos rotular um autor de eclético quando este realiza uma síntese original de ideias e concepções adequada a seu tempo, isso é, quando consegue elaborar uma síntese epistemologicamente superior a partir de uma combinação criativa e original de diferentes teorias disponíveis em um determinado momento histórico, como é o caso de Paulo Freire.

Apresentados os traços gerais de sua biografia, passaremos a discutir, no próximo tópico, os fundamentos da crítica decolonial no pensamento de Paulo Freire.

4.2 FUNDAMENTOS DA CRÍTICA DECOLONIAL NO PENSAMENTO FREIREANO: ASPECTO EPISTEMOLÓGICO

Desde os seus primeiros trabalhos, Paulo Freire apresenta preocupações, constrói conceitos e discute questões as quais hoje podemos chamar de "decoloniais". Neste tópico, pretendemos discutir os fundamentos centrais da concepção decolonial no pensamento freireano.

Ao estudar as obras de Freire, escritas em diferentes momentos de sua produção intelectual, chegamos à conclusão de que o núcleo fundamental de sua concepção decolonial está assentado na crítica de seis fenômenos moderno-coloniais: i) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; ii) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; iii) crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; iv) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; v) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; vi) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal.

Percebemos que alguns destes temas foram tratados em toda sua obra, ainda que, eventualmente, com nuanças diferenciadas; outros temas, mesmo que presentes ao longo de sua produção bibliográfica, são mais enfatizados em certos momentos; algumas dessas críticas, por outro lado, aparecem somente a partir de uma determinada "fase", em decorrência de novas descobertas teóricas ou experiências vividas.

Esperamos, neste sentido, que a biografia apresentada anteriormente nos ajude a melhor revelar e entender a *estrutura de sentimentos* que está por trás de suas ideias decoloniais. De todo modo, sempre que necessário, voltaremos a chamar atenção para a força do contexto histórico ou de determinados traços biográficos na constituição de sua crítica decolonial.

i) Crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial

A crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, como uma herança do nosso colonialismo, começa a ser esboçada em *Educação e Atualidade Brasileira*, sua primeira grande elaboração teórica.

Antes, todavia, de entrar propriamente no tema, vale ressaltar que desde esta obra, Freire já falava da necessidade de pensarmos "organicamente" sobre o nosso próprio contexto social e educacional, se quisermos que este pensamento efetivamente contribua para a superação de nossas problemáticas "nacionais". O nome do livro, desse modo, pretende enfatizar este esforço de pensar o Brasil a partir do Brasil, evitando-se, desse modo, o colonialismo intelectual e o mimetismo (ainda) tão fortes na *intelligentsia* brasileira. Dizia Freire, neste livro:

> não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles (FREIRE, 2003, p. 9).

O esforço de pensar organicamente o Brasil, como se vê na citação acima, estava relacionado a uma preocupação pragmática de "apresentar soluções" para os nossos problemas, o que não seria possível se continuássemos reproduzindo discursos teóricos e propostas metodológicas vindos de outras partes do mundo, notadamente da Europa e dos Estados Unidos.

Entendemos que esta preocupação de Freire sem dúvida é influenciada, ainda que não exclusivamente, pela leitura de intelectuais do ISEB, tão recorrentemente citados neste momento de sua produção. Em *Educação como Prática da Liberdade*, por exemplo, seu livro seguinte, Freire (2008) explicita o reconhecimento do ISEB como uma instituição que pela primeira vez pensou o Brasil a partir de um ponto de vista brasileiro, o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Deste pensamento criador resultou, para ele, o compromisso dos intelectuais do ISEB com o destino da realidade pensada.

Freire (2008) recusava, dessa maneira, desde seus primeiros escritos, a introjeção de uma visão eurocêntrica sobre o Brasil, que, considerando-o um país atrasado, "negava o

Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro" (p. 106).

Sabe-se que o ISEB, apesar dos conflitos de posições entre os seus intelectuais – que reunia nomes como Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Alberto Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré –, sistematizou, no conjunto, uma ideologia *nacional-desenvolvimentista*, em gestação desde os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, ideologia associada à política de desenvolvimento nacional, urbanização e industrialização.

Paulo Freire se desenvolve intelectualmente dentro deste contexto e nos seus primeiros escritos expressa a influência desta ideologia, ainda que em uma versão mais progressista, na linha de Álvaro Vieira Pinto, e que será a tônica principal do ISEB no governo João Goulart. Explica Romão (2003) que durante as reformas de base de Jango o ISEB assume um caráter político mais explícito, chegando a influenciar os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE, e atraindo a atenção de professores e intelectuais do Partido Comunista Brasileiro (PCB), razão pela qual foi fechado uma semana depois do golpe militar de 64.

Portanto, a preocupação de Freire em pensar "organicamente" o Brasil, associada inicialmente à ideologia nacional-desenvolvimentista do ISEB, possuía contornos políticos transformadores ligados aos interesses das classes populares, ainda que nesta época ignorasse conceitos como "luta de classe", por exemplo, e que pensasse a mudança social de uma forma mais reformista que revolucionária.

Mas constitui uma característica importante de sua concepção decolonial, neste primeiro momento, essa necessidade de pensar a educação como um *problema nacional*. Dizia que todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, deveria responder às marcas e aos valores dessa sociedade, e que para ser autêntico "é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica" (FREIRE, 2003, p. 10).

A par deste pressuposto, Freire (2003) é crítico da educação que aliena o ser humano de sua cultura, que o torna "estrangeiro" de sua realidade. Ao contrário, defende uma educação para a formação da "consciência crítica" da realidade nacional e que preparasse o brasileiro para enfrentar a grande problemática daquele momento, que na sua visão era a antinomia *inexperiência democrática x emersão do povo na vida pública*.

A sociedade brasileira, até então "fechada", de feição colonial ou semicolonial, estava passando por um processo de transição relacionado à industrialização e ao

desenvolvimento, fenômenos que, junto consigo, traziam um impulso à democratização do país e à emergência das classes populares na vida pública. Ocorre que este novo processo entrava em contradição e era obstaculizado pela inexperiência democrática de nossa sociedade, que segundo Freire (2003) era um fruto de nossa história colonial, com tudo o que está nela implicado: o latifúndio, o escravismo, a violência e a cultura do silêncio. Vejamos:

> Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras às gentes também", e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2003, p. 61).

Foi por esta via que Freire construiu suas primeiras críticas à colonização e às suas heranças nefastas na sociedade brasileira "atual", isto é, o tempo marcado pela passagem da primeira para a segunda metade do século XX. Compreendendo claramente que a colonização não terminou com a derrocada do regime colonial e com a independência do Brasil – questão que, como sabemos, é central ao pensamento decolonial –, Freire (2003) considerava que esta herança se manifestava na forma de valores, disposições mentais, comportamentos, normas institucionais e também por meio da educação tradicional, que deveria ser superada.

Obviamente sem usar o conceito de "colonialidade", que, como já vimos, designa um padrão de poder que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas (RESTREPO; ROJAS, 2010), Freire entendia, de forma análoga, que o estado semicolonial da sociedade brasileira se reproduzia por meio de um "clima cultural", no interior do qual se encontram "fortes origens patriarcais, nutrida da inexperiência dialogal, [que] vem desajudando o ritmo de nossa democratização" (FREIRE, 2003, p. 44).

O patriarcalismo, como uma permanência do colonialismo, estaria relacionado a uma "autoridade externa, vertical e inflexível", a uma rigidez estática, impermeável, autoritária, que seria um grande obstáculo à emergência política das massas populares e à constituição de uma autoridade "interna", isso é, surgida do próprio movimento democrático e participativo.

Vale ressaltar que o sentido de autoridade "externa", em *Educação e Atualidade Brasileira*, ainda não está relacionado, em nosso entendimento, a uma visão geopolítica mais ampla ou a uma compreensão mais crítica das relações de poder Norte-Sul, Metrópole-Periferia, Primeiro e Terceiro Mundo, o que só se desenvolveria adiante. Neste momento, a

ideia de autoridade “externa” ou “interna” possui uma conotação muito mais existencialista, no sentido da possibilidade ou não do ser humano afirmar-se autenticamente como um sujeito ativo, de decisões.

Ocorre que, para ele, os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, vivem no plano existencial uma inautenticidade que no plano coletivo se traduz como “imaturação do ser nacional” (FREIRE, 2003). Como se pode notar, o problema do colonialismo, da inexperiência democrática, do patriarcalismo, são vistos como problemas eminentemente “nacionais”, em certa medida desarticulados de um raciocínio mais ampliado sobre o sistema-mundo ou mesmo sobre o continente latino-americano.

Apesar deste limite, é preciso ressalvar que Freire não estava totalmente alheio à força do neocolonialismo e do imperialismo, o que pode ser comprovado com uma passagem do livro, em que reconhece que nossa inexperiência democrática foi também alimentada pela “europeização ou reeuropeização do país”, que ele entendia como a superposição em nossa realidade de “modos de ser estranhos em grande parte à sua índole” (FREIRE, 2003, p. 74). Apesar disso, é evidente que a tônica de *Educação e Atualidade Brasileira* está centrada em nossos problemas nacionais internos, e que o colonialismo é denunciado como fenômeno integrante de nossa história como nação.

Está também evidente neste livro, até por força da ideologia nacional-desenvolvimentista, a ideia de que deveríamos superar nossas marcas coloniais para inserir o Brasil na modernidade, como uma nação desenvolvida e democrática. Desse modo, ainda que já tenhamos um Paulo Freire crítico do colonialismo e da colonialidade, ele ainda não estabelecia, provavelmente porque não enxergava, uma conexão entre modernidade e colonialidade, que é uma característica básica do pensamento decolonial contemporâneo.

No entanto, desde este momento, Freire (2003) estava muito lúcido sobre as relações entre colonialismo e capitalismo, questão por vezes ignorada ou secundarizada em versões demasiadamente “culturalistas” do pensamento decolonial. Neste livro, enfatiza que nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial, que o interesse dos colonizadores era a exploração comercial da terra, do que resultou o latifúndio, a monocultura, a escravização de africanos e de indígenas e o “esmagamento” do homem pelo poder, poder do senhor de terras, dos governantes gerais, dos capitães generais, dos vice-reis, do capitão-mor.

Em face deste histórico de colonização, constatava que a educação tradicional brasileira permanecia autoritariamente verbal, falsamente humanista, rigidamente autoritária e perigosamente acrítica, vertical e assistencializadora. “Continuamos a insistir numa educação

vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, dessa forma, não pode 'introjetar-se' no educando brasileiro", evitando, deste modo, o surgimento de uma autoridade interna ou consciência transitivo-crítica que ele considerava indispensável à nossa formação democrática (FREIRE, 2003, p. 60).

Aparece aqui, desde já, a preocupação de Freire com a questão da consciência e dos estados de consciência, diretamente ligados, por um lado, à esfera infraestrutural e, por outro lado, à educação. Propunha uma espécie de taxonomia dos estados de consciência, na qual figurava, em primeiro plano, a *consciência intransitiva*, uma postura de quase descompromisso do ser humano com sua existência, típica do sujeito alienado pelas estruturas coloniais e muito fortemente presente nas áreas rurais do país. Para ele, com o processo de industrialização, urbanização e desenvolvimento, quase que automaticamente, esta consciência intransitiva é superada por uma *consciência transitivo-ingênua*, na qual o sujeito já desenvolve o seu poder de diálogo com as circunstâncias, mas ainda é uma razão caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas. Porém, ao passo em que esta primeira passagem está intimamente ligada a fenômenos de ordem infraestrutural e econômica, a segunda e mais importante passagem, da consciência transitivo-ingênua à *consciência transitivo-crítica*, dependeria essencialmente de um trabalho formador, educacional, conscientizador (FREIRE, 2003).

Este estado mais crítico de consciência implicaria "a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a libertação do homem de suas limitações e indigências" (2003, p. 33). Somente uma educação conscientizadora, organicamente ligada ao desenvolvimento e à democratização do país, poderia propiciar esta superação da consciência ingênua. Este é o sentido do termo "conscientização" que começa nesta obra a ser delineado, lembrando que embora Freire tenha popularizado e expandido o conceito, ele foi primeiramente cunhado por intelectuais do ISEB, como Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos.

A tarefa que propunha para a educação brasileira era sintonizar-se às tendências transformadoras presentes no Brasil daquele tempo, superando a educação tradicional que, ao invés de desenvolver a consciência crítica do povo, aprofundava ainda mais o seu mutismo e a passividade. Defende, desse modo, uma educação democrática, fundada num trabalho horizontal e dialógico entre professores e alunos, considerando ser o diálogo uma das matrizes centrais da democracia (FREIRE, 2003).

O conceito de democracia, diga-se de passagem, atravessa toda sua obra, com evidentes deslocamentos de sentido. Enquanto neste momento a democracia é entendida em

uma perspectiva ainda liberal, a partir da *Pedagogia do Oprimido* o conceito se conecta a uma concepção socialista e revolucionária de mundo.

Neste espírito de preparação para a democracia e para o desenvolvimento da nação, a educação a ser construída deveria possibilitar uma comunicação existencial entre os diferentes segmentos da sociedade, utilizando uma "linguagem existencial, que fale de seus problemas, suas dores e apresente soluções concretas e simples" (FREIRE, 2003, p. 22). Estas soluções, enfatizava, seriam inautênticas se não partissem do próprio povo, daí que esta educação deveria possibilitar às pessoas:

> Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (FREIRE, 2003, p. 38).

A educação que propunha deveria também contribuir para a qualificação de quadros técnicos e científicos necessários ao desenvolvimento do país. Por isso, Freire falava da necessidade de superar a aversão colonialista ao trabalho manual, associado, desde a Conquista, ao trabalho escravo.

Apontava ainda para um processo educativo centrado no educando e na comunidade local, que possibilitasse o seu "enraizamento na realidade local, ampliando-se aos planos regional e nacional" (FREIRE, 2003, p. 81). Uma educação que levaria os estudantes a comprometerem-se com a discussão dos problemas de sua comunidade e transformação de sua realidade.

ii) Crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano

A crítica à desumanização do mundo e do ser humano, associada ao que também chamou de massificação, alienação, coisificação, reificação, atravessa toda sua obra. Por uma opção metodológica, analisaremos esta questão centrando nosso olhar para o livro *Educação como Prática da Liberdade*, concluído no Chile, em 1965.

Neste livro, Freire retoma vários dos temas abordados na obra anterior, seja sua visão filosófica sobre o sujeito e o mundo, seja sua leitura da realidade brasileira em transição, ou ainda sua reflexão crítica sobre as permanências do colonialismo, além de sistematizar o chamado "método Paulo Freire" de alfabetização de adultos.

Porém, diferentemente do livro anterior, aqui começamos a perceber um autor mais consciente do lugar do Brasil no mundo e no continente latino-americano, o que será ainda mais aprofundado em obras posteriores. Vemos que, ao invés de focar sua reflexão exclusivamente sobre a realidade nacional brasileira, começa a falar sobre o Terceiro Mundo, de um modo geral, e sobre a realidade da América Latina, especificamente.

Esta mudança em sua obra é uma consequência não apenas de novas descobertas teóricas, mas também da radicalização de seu engajamento político, que coincide com o início do seu exílio no Chile. Freire, na *Pedagogia da Esperança*, inclusive reconhece as consequências epistemológicas de ter se afastado do Brasil para o desenvolvimento do seu pensamento.

> Os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado. Era a primeira vez, com exceção da rápida passagem pela Bolívia, que eu vivia a experiência de 'tomar distância' geograficamente, com consequências epistemológicas, do Brasil (FREIRE, 2000, p. 43).

Como consequência, os problemas da colonização e da descolonização passam agora a ser pensados neste contexto geopolítico mais ampliado, o que traz implicações políticas evidentes. Nesta direção, Freire (2008) inicia o livro com uma provocação aos educadores, que deveriam fazer uma clara opção política: ou por uma sociedade parcialmente independente ou "por uma sociedade que se 'descolonizasse' cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos" (p. 44).

Para ele, este era o dilema básico que se apresentava aos países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo, o de optar por uma educação para a mudança e libertação, ou uma educação para a domesticação e alienação. Ao passo que a primeira educação estaria voltada para o homem-sujeito, a educação domesticadora seria direcionada para o homem-objeto. Freire cruza, desse modo, sua preocupação existencial com a liberdade do ser humano com uma defesa histórica de libertação das sociedades subdesenvolvidas do Terceiro Mundo.

Esta maneira relacional de pensar o ser humano e o mundo, no interior de uma reflexão sobre a dependência estrutural de nossos países periféricos, é estimulada, em nossa leitura, pela apropriação que Freire faz da obra de Frantz Fanon, que é citado pela primeira vez neste livro, em sua obra *Os Condenados da Terra*.

Fanon, que voltaria a ser utilizado por Freire, em escritos posteriores, para pensar a dualidade do ser oprimido, neste momento aparece para reforçar a necessidade de "elevação

do pensamento" das massas, neste contexto histórico de busca pela liberdade dos sujeitos e das nações do Terceiro Mundo. Freire faz referência à noção de "politização" em Fanon, entendida como uma forma de assunção da responsabilidade por parte dos países subdesenvolvidos, e que os possibilitariam uma consciência mais crítica de seu lugar na História, não como espectadores, mas como autores.

É neste cenário que Freire constrói a denúncia à desumanização/massificação/coisificação do ser humano, relacionada ao processo de colonização/dependência. Para ele, a coisificação do ser humano, que consiste na negação de sua vocação ontológica para *ser mais*, tem início, na história brasileira, precisamente na colonização, na importação de modelos exteriores, no silenciamento e alienação do povo, no autoritarismo político por parte das elites, características do que ele já havia chamado, desde a obra anterior, de "sociedade fechada".

Freire começa a esboçar neste livro, embora fique mais evidente em *Pedagogia do Oprimido*, uma teoria da opressão em que um de seus elementos basilares é a reação contra o "rebaixamento" do ser humano da posição de sujeito para a posição de objeto. Vale dizer que em sua concepção, o ser humano é um ser de relações e não só de contatos, já que o ser humano não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo, e o "Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (FREIRE, 2008, p. 47).

Freire antecipa, como se vê, a problematização subjacente ao conceito de "colonialidade do ser", porque demonstra que o processo de colonização e suas heranças na sociedade moderna, destacadamente pela educação tradicional, desumanizam o sujeito, transformando-o em coisa e alienando-o de sua cultura, de sua realidade.

A educação tem um papel fundamental na manutenção dessas formas de domínio colonial, assim como, dialeticamente, pode contribuir para superá-lo. A educação tradicional tem reproduzido essas relações de dominação e de exploração, configurando claramente uma educação pela *violência*, problemática que, como sabemos, é central às reflexões mais filosóficas produzidas no interior da rede modernidade/colonialidade. No excerto abaixo, Freire caracteriza a opressão como uma "violência" e, citando mais uma vez Fanon, discute a ambiguidade da violência praticada pelo oprimido e pelo opressor; por aquele uma estratégia de libertação aprendida na própria opressão vivida, e por este uma ferramenta de manutenção do domínio.

> Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado,

> desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE, 2008, p. 58).

Avançando em seu argumento, Freire (2008) afirma que o assistencialismo é também uma prática orientada pela violência do antidiálogo, porque impõe ao ser humano mutismo e passividade, ampliando, desse modo, a noção de violência para além do aspecto físico-corporal. Ao citar o Papa João XXIII, Freire considera o assistencialismo uma forma disfarçada de *domínio colonial*[47].

Neste sentido, Freire (2008) aponta para uma educação que deveria possibilitar a realização plena da vocação ontológica do sujeito, uma reflexão autônoma sobre o seu próprio poder de refletir, desenvolvendo nas camadas oprimidas a capacidade de optarem livremente pelo seu futuro. Trata-se, pois, de uma *educação como prática da liberdade*.

O autor deixa claro que a educação, por si mesma, não muda a sociedade, mas cumpre neste processo um papel decisivo, sem a qual nenhuma transformação social poderia ser bem sucedida. Entendemos que destacar a importância da educação como prática de manutenção ou superação da mentalidade colonial, a que se vincula o esforço em alienar ou libertar o ser humano dos grilhões da opressão, é a contribuição que neste livro Freire dá para o pensamento decolonial.

---

[47] Apesar de reconhecer diversas estratégias de manutenção da mentalidade e do domínio colonial, como o escravismo, o latifúndio, o patriarcado, o assistencialismo, a educação tradicional, a violência etc, em *Educação como Prática da Liberdade*, provavelmente influenciado por Gilberto Freyre, que é citado neste livro, Freire (2008) afirma que há um aspecto *positivo* da colonização, que foi a *miscigenação* provocada pelo encontro étnico, que, segundo ele, "predisporia o brasileiro para um tipo de 'democracia étnica'" (2008, p. 83). Em nossa leitura, mesmo que Freire já fosse um crítico contumaz do racismo, ainda não estava convencido da natureza visceralmente racista da sociedade brasileira, ou dos vínculos entre o próprio processo de colonização e o racismo. Mesmo que afirmações desse tipo não sejam encontradas em obras posteriores, entendemos que é pertinente fazer esta crítica ao autor, especialmente porque o objeto desta tese gravita em torno do problema do colonialismo e da decolonialidade.

iii) Crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural

O livro *Pedagogia do Oprimido* marca uma virada no pensamento de Paulo Freire, não porque tenha abandonado as ideias que defendeu nos dois livros anteriores, mas porque as radicalizou, por meio de uma leitura claramente mais politizada e progressista da história, associada, no plano intelectual, ao marxismo não ortodoxo, e, no plano da estratégia política, ao projeto socialista das esquerdas democráticas.

Um dos aspectos desta continuidade radicalizada é sua concepção humanista de mundo, educação e ser humano. Ao mesmo tempo em que ele retoma sua visão da humanização como vocação ontológica do ser humano e da desumanização como distorção da vocação de *ser mais*, percebemos que neste livro está mais evidente que o problema da liberdade não é apenas ontológico, mas também *histórico*, isso é, uma conquista dos sujeitos, uma busca permanente, que implica organização política e luta por transformar estruturalmente o modo de produção capitalista. Desse modo, a ênfase desloca-se do conceito de liberdade para o de *libertação*, que designa um processo histórico de engajamento político em prol da superação da contradição opressores-oprimidos.

Dirá Freire (1987, p. 35), neste sentido, que a libertação da opressão é "um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos". Mas, na medida em que não abandona a ideia da liberdade como vocação ontológica, Freire entende que a libertação só será plena quando for para todos, e que apenas os oprimidos, porque conhecem a opressão verdadeira, podem lutar pela restauração da humanidade de todos, sendo esta sua grande tarefa humanista e histórica.

A educação que defende é libertadora porque, "implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva" (FREIRE, 1987, p. 25).

Por esta via, Freire (1987) reitera sua crítica ao assistencialismo, porque, sendo uma "falsa generosidade", não eleva o oprimido à condição de sujeito. A generosidade "autêntica", ao contrário, é aquela praticada pelo próprio oprimido – também chamado de "esfarrapado do mundo" e "condenado da terra" – na luta pela humanização plena do mundo.

Destaca o lugar ativo e protagonista do oprimido na luta pela libertação e por uma educação que se coadune com seus interesses de classe. A pedagogia do oprimido, neste contexto, é "aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade" (FREIRE, 1987, p. 32). É uma

pedagogia que faz da opressão e de suas causas o objeto de reflexão dos oprimidos, estimulando-os à luta por sua libertação.

Fica assim evidente porque a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada e praticada pelos opressores, por ser um instrumento de descoberta crítica da opressão como mecanismo de desumanização, ontológica e histórica.

Na visão de Freire (1987), a pedagogia do oprimido assume dois momentos distintos. No primeiro, os oprimidos desvelam a opressão e comprometem-se com a práxis transformadora; no segundo, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e torna-se uma pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

A partir destas ideias gerais sobre o processo de desumanização/humanização, que são mais uma importante contribuição à expansão da reflexão ética e filosófica sobre a "colonialidade do ser", Freire (1987) mostra que uma das estratégias da opressão é a desconfiança em relação ao pensamento, ao saber do povo. A pedagogia do opressor consiste, por um lado, na absolutização da ignorância, sempre associada ao oprimido, e na absolutização do saber, reservada às elites opressoras.

Esta é uma das bases da crítica epistemológica que faz Freire à negação dos saberes populares na ciência e na pedagogia, que nós entendemos como um *antecedente* do conceito de "colonialidade do saber", utilizado pela rede modernidade/colonialidade, e um contemporâneo ao conceito de "colonialismo intelectual", de Orlando Fals Borda, a ser explorado no capítulo seguinte.

Contra a absolutização da ignorância, Freire (1987) apontava para o diálogo entre saberes distintos, fecundado, por um lado, pelo conhecimento experiencial das camadas populares em torno da realidade e, por outro, pelo conhecimento científico dos educadores e das lideranças, saberes mutuamente transformados em razão da leitura crítica do real e da interlocução concreta de sujeitos e saberes diferentes.

Estas e outras questões têm lugar, na *Pedagogia do Oprimido*, no quadro de uma teoria da opressão, que Freire (1987) chama de teoria da ação antidialógica, em que se funda a "educação bancária", em oposição à teoria da ação dialógica, base da "educação problematizadora".

Levantamos aqui o argumento de que a teoria da ação antidialógica é um aporte original, criativo e de considerável importância para a constituição do pensamento decolonial, especialmente por apresentar as características, os mecanismos, o *modus operandi* da opressão, relacionado à educação tradicional, que ele passa a chamar, neste livro, de educação bancária.

Vale destacar que nesta obra Paulo Freire começa a utilizar a categoria da "classe social" do marxismo, e que é o foco analítico de sua teoria da opressão, o que se deve àquele esforço já mencionado em radicalizar seu pensamento. Em um diálogo com Sérgio Guimarães, Freire comenta que fez a autocrítica ao livro *Educação como Prática da Liberdade* por nele não ter feito nenhuma referência mais contundente à natureza política da educação e ao problema das classes sociais, o que deu margem para que muita gente fizesse uma leitura reformista de suas ideias. Mas na *Pedagogia do Oprimido*, diz ele, "eu coloco o problema das classes sociais. Eu falo 35 vezes em classes sociais [...] O *approach* é outro já, completamente outro, eminentemente político" (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 25).

De fato, ao ler este livro, vemos que Freire cita recorrentemente autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Georg Lukács, Rosa Luxemburgo, Che Guevara, Eric Fromm, Herbert Marcuse, Camilo Torres, Mao Tsé-Tung, entre outros, intelectuais do campo do marxismo e militantes políticos socialistas. Porém, como lhe é próprio, faz uma leitura autônoma e original destas fontes. No diálogo já mencionado com Sérgio Guimarães, Freire enfatiza que sua apropriação do marxismo é dialética, dinâmica e inquieta, como forma de compreender a educação e a sociedade que também são dinâmicas, dialéticas e inquietas. Diz ainda que não há como escapar de uma análise marxista para a compreensão do fenômeno educativo e que a educação não tem apenas um *aspecto* político, como disse em trabalhos anteriores, mas que a educação *é*, em si, política (FREIRE; GUIMARÃES, 2008). É bem verdade, no entanto, que, se esta radicalização de sua visão sobre as relações educação-política começa na *Pedagogia do Oprimido*, ela irá ser enfatizada especialmente nas obras dos anos 70, a seguir analisadas.

Mas, ao tempo em que reconhecemos o foco na classe social, é preciso deixar claro que a categoria do "oprimido", por sua amplitude, permitiu a Freire construir uma teoria que dialogou e contemplou um conjunto amplo de atores sociais subalternos. Aliás, ele mesmo, ao falar em "classes oprimidas", não deixa de mencionar, em passagens diversas do texto, para além dos operários urbanos, também os camponeses e os estudantes, aos que se somam, em escritos posteriores, referências explícitas a lutas das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos quilombolas, dos sem-terra, dos homossexuais etc.

Freire (2014, p. 94) já esclareceu, a este propósito, que sua teoria não é universalizadora. "O que eu faço, de um modo despretensioso, é prover certos parâmetros para trabalhar com questões de opressão enquanto estas questões dizem respeito ao contexto pedagógico." Esclareceu também que ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, tentou entender e analisar o fenômeno da opressão com respeito a suas tendências sociais, existenciais e

individuais, não focalizando a opressão marcada por especificidades como cor, gênero, raça e assim por diante. Reconhece que estava mais preocupado com os oprimidos enquanto classe social, mas que isso, sob o seu ponto de vista, não significa que tivesse ignorado as muitas formas de opressão racial que sempre denunciou e contra as quais sempre lutou, desde criança (FREIRE, 2014).

Afirmou, também, que o que sua obra oferece é uma estrutura geral que requer um profundo respeito pelo outro no decorrer das linhas de raça e gênero, e que, ao evitar a universalização do entendimento sobre a opressão, abre possibilidades de o educador utilizar suas discussões e teorizações sobre a opressão e aplicá-las a um contexto específico. "O que eu gostaria de pensar é que, sem querer universalizar a opressão, eu fiz algumas contribuições positivas para a compreensão de estruturas opressivas e que essa compreensão também contribuiu para a luta de todas as mulheres em suas válidas questões por igualdade e libertação" (FREIRE, 2014, p. 331).

Quanto às características da teoria da ação antidialógica, Freire (1987) destaca: a *conquista*, *dividir para manter a opressão*, a *manipulação* e a *invasão cultural*[48].

Sobre a primeira característica, que é a base de entendimento das demais, e que designa o processo de dominação econômica, corporal, cultural, territorial, o autor explica que todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado.

> O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, "hospedeiro" do outro. (FREIRE, 1987, p. 135).

Esta compreensão a respeito da ambiguidade do oprimido, em um ser "hospedeiro" do opressor, deve-se, sem dúvida, à influência de Frantz Fanon, citado várias vezes por meio do livro *Os Condenados da Terra*, e de Albert Memmi, pelo livro *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, lido em sua versão em inglês, *The colonizer and the colonized*. Ambos os autores ajudam Freire a construir uma teoria da opressão que transita entre categorias socioculturais e categorias psicológicas. O opressor, em Freire, é mais que um indivíduo, é uma categoria histórica, um sistema social, uma cultura, um modelo pedagógico.

---

[48] Essas quatro características da opressão são contrapostas a outras quatro características da teoria da ação dialógica: a *colaboração*, a *união*, a *organização* e a *síntese cultural*, que serão apresentadas na seção final deste capítulo.

O grande problema dos oprimidos seria exatamente o fato de que hospedam dentro de si o opressor, tornando-se um ser duplo. É preciso, assim, que os oprimidos se descubram hospedeiros do opressor, para que, enfrentando-o, possam melhor se engajar na luta contra a conquista, por sua libertação.

Vale dizer que muitos anos depois, no livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (2000) revelaria que a incorporação de Fanon e Memmi na *Pedagogia do Oprimido* foi feita quando da releitura dos originais desta obra. Ao mesmo tempo em que relia estes originais, estava estudando estes dois autores, o que lhe foi extremamente "estimulante" e "emocionante", tendo sido, então, tomado por "essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos" (2000, p. 141).

Mas, pela conquista, segundo Freire (1987), o antidialógico se impõe ao opressor não só economicamente, mas culturalmente, "roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura" (p. 136). Colonialismo e colonialidade, desse modo, se interpenetram em sua crítica da opressão, que, a propósito, não se esgota no fenômeno colonial, embora seja dele inseparável.

No entanto, a conquista será tanto melhor sucedida quanto mais os opressores consigam dividir os oprimidos para manter a opressão. Trata-se da segunda característica da teoria da ação antidialógica. Diz Freire (1987, p. 138) que "Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder".

O que interessa ao poder opressor, em sua compreensão, é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, "ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos" (1987, p. 138). Inclusive, esta será uma preocupação sua por toda a vida. Anos depois, como veremos, Freire apresentará a tese da *unidade na diversidade*, em que, esclarecendo a amplitude da categoria de "oprimido", voltará a defender a importância dos oprimidos estarem unidos na luta contra o sistema opressor.

A terceira característica da teoria da opressão criticada por Freire é a manipulação, que é uma estratégia das elites dominadoras em impedir a efetiva organização das massas populares. A manipulação visa "anestesiar as massas populares para que não pensem" (1987, p. 146), conformando-as aos objetivos de classe das elites.

A quarta característica, e a mais importante para os fins deste estudo, é a invasão cultural, que tanto foi discutida na *Pedagogia do Oprimido*, quanto em *Extensão ou Comunicação?*, ambos os livros escritos no Chile, no mesmo período, final dos anos 60.

A invasão cultural é conceituada por Freire (1987, p. 149) como a "penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão". É uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçada de perdê-la. Desse modo, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos, reproduzindo os valores e os padrões culturais das elites invasoras.

O objetivo político da invasão cultural é levar os invadidos a ver sua realidade com a ótica dos invasores, possibilitando que a dominação e a conquista se estabeleçam com o mínimo possível de resistência. Para isso, uma condição básica é que os invadidos acreditem na sua inferioridade intrínseca, crendo, consequentemente, na superioridade dos invasores. A invasão cultural implica, por isso, "que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide" (1987, p. 158).

Assumir o ponto de vista dos invasores pressupõe incorporar justificativas ideológicas para a dominação, escamoteando ou suavizando a violência praticada, não raro, em nome de ideias como a liberdade, a ordem e a paz social, que, no fundo, é somente a paz privada dos dominadores, de acordo com Freire (1987), que, com estas ideias, muito se aproxima da crítica ao "mito de modernidade" formulada por Enrique Dussel.

A invasão cultural se manifesta não só nas relações interclasses e interpessoais, mas também por meio de instituições sociais, como os lares, as escolas e as universidades, que funcionam como agências formadoras de futuros invasores, segundo Freire (1987). Esclarece também o autor que a invasão cultural é estratégia de domínio tanto de uma classe sobre outra quanto de uma sociedade metropolitana contra outra dependente/colonial, evidenciando, mais uma vez, que a teoria da opressão de Freire não é apenas psicológica (centrada no indivíduo), nem apenas classista, nem apenas societária. Ao contrário, sua teoria busca dar conta das inter-relações entre essas instâncias, o que consideramos mais um aporte valioso constitutivo do pensamento decolonial.

Com efeito, o pensamento pedagógico de Freire vai tornando-se cada vez mais dialético. A realidade é por ele compreendida como uma totalidade contraditória, não havendo espaço para dicotomizar objetividade de subjetividade, que constituem uma unidade dialética. Por isso, Freire rejeitou tanto posições psicologizantes/solipsistas quanto posições sociologizantes/deterministas, em suma, nem idealismo, nem materialismo vulgar.

A crítica à invasão cultural está também associada ao conceito de *extensão*, muito utilizado nas universidades, mas que no livro *Extensão ou Comunicação?* designa a atividade

do trabalhador agrônomo junto aos camponeses de áreas de reforma agrária. Como lhe era de costume, Freire (2011) parte de uma análise semântica do termo “extensão” para demonstrar que ele está relacionado com os significados de transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, manipulação etc., configurando uma dualidade, na qual, de um lado, há um polo ativo, que doa/entrega/estende, e, do outro, um polo passivo, coisificado, desumanizado, que meramente recebe as doações do primeiro.

A extensão, portanto, é uma prática da invasão cultural, porque ignora o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento, na produção da cultura e na transformação da história. Ao contrário, Freire (2011) defende que o agrônomo assuma-se como um educador, que ao invés de persuadir os camponeses a aceitar sua propaganda, deveria problematizar junto a eles sua situação concreta, objetiva, real, elevando criticamente sua consciência de mundo. Esta tarefa, que nada tem a ver com o conceito de extensão, aproxima-se ao de *comunicação*. No excerto que segue, Freire (2011, p. 25) define sua concepção de educação, relacionada à comunicação:

> Educar e educar-se, na prática de liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática de liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Há uma teoria do conhecimento subjacente a esta concepção de educação. Freire (2011) entendia que conhecer não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, ao contrário, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (p. 28-29).

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. Por isso, na situação educativa, educador e educando devem assumir o papel ativo de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que pretendem conhecer. Este processo dialógico de construção do conhecimento é o que leva Freire (2011) a definir a educação como uma *situação gnosiológica*.

A educação como situação gnosiológica é “Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 2011, p. 107). O mundo humano, em Freire, é um mundo de

comunicação, desse modo, a relação gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas deve implicar uma relação de comunicação entre os sujeitos que buscam conhecer a realidade.

Não sendo a educação transferência de saber, mas uma situação gnosiológica, a educação é também *diálogo*, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam solidariamente a compreensão do mundo e sua transformação. O diálogo é entendido, no plano existencial e ético-político, como "o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (2011, p. 51).

A pedagogia do oprimido elaborada por Freire, assentada na concepção de educação como situação gnosiológica e na crítica à teoria da ação antidialógica, particularmente no seu aspecto de invasão cultural, é uma fonte da decolonialidade na América Latina, porque é uma clara reação crítica à educação *importada*, que Freire jamais aceitou, como se pode depreender deste excerto:

> A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta "educação", que deixa de *ser* porque não *está sendo* em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade (FREIRE, 2011, p. 117-118).

A educação popular libertadora, diferente disto, deve possibilitar ao homem e à mulher do Terceiro Mundo decifrarem-se a si mesmos, compreendendo o processo concreto de opressão em que estão imersos para que, mais conscientes, possam fazer da pedagogia uma ferramenta de transformação e humanização do mundo.

iv) Crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo

Outro traço da concepção decolonial no pensamento de Paulo Freire está vinculado à crítica que fez às relações de dependência entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, ricas e pobres, metropolitanas e periféricas, países do Primeiro e do Terceiro Mundo. Embora na *Pedagogia do Oprimido* e em *Extensão ou Comunicação?* já encontremos reflexões neste sentido, elas serão desenvolvidas especialmente com o livro *Ação Cultural para a Liberdade*, no início dos anos 70, e em escritos posteriores, como

Conscientização: teoria e prática de libertação, de 1980, que são as fontes que aqui utilizaremos.

Evidentemente influenciado pela *teoria da dependência*, que se tornaria uma das grandes contribuições das ciências sociais críticas latino-americanas ao pensamento social, Freire (1987) entendia que o subdesenvolvimento, ligado ao problema da dependência, é a característica fundamental do Terceiro Mundo.

Nossa situação de dependência e subdesenvolvimento é retratada pelo controle externo de nossas economias, pela precariedade nos sistemas de ensino, saúde e segurança pública, pelo elitismo na política, pela profunda desigualdade social. Em suas palavras:

> As sociedades latino-americanas caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos, já que sua economia está controlada a partir do exterior; pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados, sem que possam impor seus pontos de vista; por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o "status quo"; por altas percentagens de analfabetismo e de doenças ingenuamente compreendidas como "doenças tropicais" e que, na realidade, são doenças devidas ao subdesenvolvimento e à dependência; por taxas alarmantes de mortalidade infantil; pela desnutrição que, às vezes, tem efeitos irreparáveis nas faculdades mentais; por uma débil esperança de vida e uma taxa elevada de criminalidade (FREIRE, 1980, p. 66-67).

Assim como em escritos anteriores o autor fez a denúncia do processo de desumanização/coisificação, que transforma o oprimido em objeto e em ser ambíguo, porque introjeta dentro de si o opressor, Freire (1980) compreende que o problema da dependência é exercido pelo domínio de uma sociedade-dirigente sobre uma sociedade-objeto, cujo poder é exercido por meio de uma combinação de estratégias, como "a conquista, a manipulação, a invasão econômica e cultural (às vezes, militar) da sociedade dependente" (1987, p. 160), contando, em grande medida, com o apoio das elites dirigentes das sociedades dominadas, que atuam como metástases das elites dirigentes das sociedades metropolitanas.

Há uma cultura do silêncio que permeia as relações entre o Primeiro e o Terceiro Mundo. Para Freire (1982), aquele é o mundo que fala, que impõe, que invade; este, o mundo que escuta, que segue, mas que também se rebela, buscando sua libertação. A sociedade dependente é "semi-silenciosa", porque suas classes dominantes não "falam", isso é, não se expressam autenticamente, apenas refletem a voz imperial.

O que torna esta relação ainda mais complexa é a existência de uma elite dominadora nos países dominados, que embora reproduzam a cultura do silêncio frente à metrópole, exercem o poder de calar em sua própria jurisdição, junto às camadas populares (FREIRE, 1980).

Como se percebe, a reflexão de Freire não se esgota no Primeiro e Terceiro Mundo como se fossem grandes instâncias monolíticas. Insiste que há também um Terceiro Mundo no seio do Primeiro, e um Primeiro Mundo no interior do Terceiro, representados, respectivamente, pelas classes dominadas e dominantes de cada sociedade. A ideia de Terceiro Mundo que advoga, portanto, é política e ideológica e não apenas geográfica, e sua compreensão sobre o imperialismo incorpora o problema das classes sociais, inter-relacionando capitalismo e colonialismo. Vejamos:

> Enquanto mundo que "fala", o Primeiro Mundo tem, no seu seio, o seu Terceiro Mundo – o mundo das classes e dos grupos sociais dominados, com sua cultura do silêncio também – e o Terceiro, como totalidade dependente, tem, em sua intimidade, o seu Primeiro Mundo – o mundo de suas classes dominantes, em relação de subordinação ao Primeiro Mundo do Primeiro, isto é, às classes dominantes das sociedades metropolitanas. Neste sentido é que há uma certa diferença entre as classes dominantes do Primeiro Mundo e as classes dominantes do Terceiro, assim como entre as classes e grupos dominados de ambos estes mundos (1982, p. 70).

O poder hegemônico, em todo caso, é o das classes dominantes do Primeiro Mundo, exercido sobre os seus próprios grupos e classes dominadas, bem como sobre o conjunto das sociedades dependentes, cujas classes dominantes, subordinadas aos interesses daquelas, tendem a reproduzir o seu estilo de vida, para melhor exercer seu poder sobre as classes dominadas nacionais (FREIRE, 1982).

Avançando em seu argumento, dirá Freire (1982) que apesar da existência de classes antagônicas dentro de uma mesma nação, as classes e grupos dominados do Primeiro Mundo participam de uma totalidade dominante, enquanto as classes e grupos dominados do Terceiro fazem parte de uma totalidade dependente, o que explica um dos mitos da cultura dominante metropolitana, que é o de sua "superioridade natural", que não só reforça o sentimento de inferioridade dos países pobres em relação aos ricos, mas também o sentimento de inferioridade que muitos dominados do Primeiro Mundo têm em face dos dominados do Terceiro Mundo.

Por isso, adverte, os revolucionários metropolitanos devem evitar a tentação de pretender possuir a verdade revolucionária do Terceiro Mundo, uma tentação messiânica fundada no que ele chamou de "colonialismo revolucionário" (FREIRE, 1982). Entendemos que esta crítica é muito oportuna, considerando-se o histórico colonialismo intelectual reproduzido pelas esquerdas latino-americanas, que ao deixar de fazer uma leitura autônoma de sua realidade e uma apropriação crítica das fontes do pensamento crítico mundial, particularmente do marxismo, acabam por reproduzir estratégias e teorias políticas

eurocêntricas, que não contribuem para o fortalecimento das lutas sociais em nosso continente.

Por outro lado, diz Freire (1982) que os dominados do Terceiro Mundo devem evitar enxergar os dominados do Primeiro como seus adversários, como seus dominadores. É preciso que se vejam como partes de uma grande massa de dominados, lutando por seus interesses de classe, na diversidade de suas realidades.

A transformação radical dessa situação de dominação depende de uma verdadeira revolução social a ser conduzida pelas classes e pelos grupos dominados dos países periféricos, o que ele chama de Terceiro Mundo do Terceiro. Só estas classes podem romper a cultura do silêncio e dizer sua palavra, o que se refletirá não só no âmbito nacional, mas também internacional, com a efetiva independência das sociedades pobres em face das dirigentes (FREIRE, 1980, 1982).

Vale dizer que a tarefa política posta por Freire diante deste quadro de dependência estrutural é a de promover o *desenvolvimento* das nações pobres, conceito que, a partir da *Pedagogia do Oprimido*, assume um caráter substantivamente diferente da noção nacional-desenvolvimentista presente em *Educação e Atualidade Brasileira*. Em uma linha mais crítica, o desenvolvimento passa a ser entendido precisamente como a possibilidade de superação da dependência, implicando em transformação radical e estrutural das sociedades do Terceiro Mundo.

Mas, "se todo desenvolvimento é transformação", dirá Freire (1987, p. 158), "nem toda transformação é desenvolvimento". Ele está, na realidade, nos alertando para os riscos da *modernização*, que também não deve ser confundida com o desenvolvimento, já que aquela é um processo induzido pelas sociedades metropolitanas para manter a dependência das sociedades dominadas.

> A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente (1987, p. 159).

Veja-se como aqui já temos um autor muito mais crítico do fenômeno da modernização, inclusive quanto às suas vinculações intrínsecas ao processo de dominação imperial ou neocolonial, promovido pelas nações ricas do capitalismo mundial. Defendemos, então, o argumento de que Paulo Freire antecipa a crítica da modernidade/colonialidade, da

retórica salvacionista da modernidade, isso é, da violência colonial escondida sob a rubrica da modernização.

Para Freire (1982) o capitalismo é um sistema que precisa ser radicalmente transformado e não reformado. Cético dos métodos modernizantes do capitalismo, Freire diz que eles não resolvem os seus problemas, apenas os aprofundam. As reformas modernizantes, impostas pelos países dominantes, estão assentadas na ideia do atraso e da incapacidade dos países do Terceiro Mundo, que necessitariam da "salvação" vinda dos países centrais do capitalismo, que lhes fornecem os modelos de como viver, produzir, pensar.

No excerto que segue Freire (1982) sintetiza sua crítica à ideologia da modernização do capitalismo e à sua retórica "salvacionista".

> Assim, a "salvação" do Terceiro Mundo pelas classes dominantes das sociedades metropolitanas, através de todos os mecanismos demasiado conhecidos, significa a preservação de sua dependência por meio da modernização de suas estruturas. Por isso é que somente as classes e grupos dominados do Terceiro Mundo – verdadeiro Terceiro Mundo do Terceiro – com uma vanguarda revolucionária lúcida, podem encarnar a utopia de sua libertação, o sonho possível de sua independência, de seu real desenvolvimento, que não tem nada que ver com a modernização capitalista (1982, p. 58).

O problema contido na ideia de modernização é que o centro de decisão está fora da área de mudança. Não são as nações pobres que decidem sobre o seu processo de transformação, mas apenas seguem prescrições "milagrosas" que lhes são fornecidas ou mesmo vendidas pelos países ricos. A modernização traz consigo a invasão cultural, deformando o ser da sociedade invadida (FREIRE, 1980). E como um homem do Terceiro Mundo, dizia Freire (1982, p. 148), "eu bem sei o que representa o poder ideologicamente alienador dos transplantes a serviço da dominação".

A ideia de desenvolvimento, ao contrário, pressupõe que o centro da decisão se encontra no ser que se transforma, como nação soberana e independente (FREIRE, 2011). Apesar disto, é crítico de utilizações reacionárias do conceito de desenvolvimento, tal como a adotada pelo regime militar brasileiro, cuja política de desenvolvimento esteve vinculada a um projeto imperialista de manutenção da dependência do Brasil a grandes corporações econômicas estrangeiras. Como consequência, o regime militar tanto sufocou os interesses nacionais de desenvolvimento como levou ao silêncio os setores populares, negando-lhes a esfera da decisão (FREIRE, 1980).

Em *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1982) já se mostra crítico da "ideologia do desenvolvimento" divulgada no Brasil, posto que, associada ao processo de

fortalecimento das burguesias nacionais e estrangeiras, funcionou como fundamento do imperialismo. Critica, também, no caso brasileiro, a justificativa de um "pacto" entre a burguesia nacional e o proletariado emergente, tão forte no período do nacional-populismo em nosso país. Este desenvolvimento, por não romper com a dependência, não contribuiu, como não poderia ser diferente, para nossa independência ante o capital.

Apesar da ambiguidade do termo, Freire (1982) propõe um sentido libertador de desenvolvimento, associado à autonomia das classes oprimidas ante as classes opressoras; e das sociedades dependentes em face das sociedades metropolitanas. Por isso, o desenvolvimento da América Latina, assevera, "só se dará na medida em que se resolva sua contradição fundamental ou principal, que configura sua dependência" (p. 120).

Estas reflexões de Freire sobre a situação de dependência do Terceiro Mundo alcançam também a questão teológica. Apoiando politicamente os teólogos filiados à teologia da libertação, por sua opção preferencial pelos pobres, Freire (1982) critica o que chama de teologia do desenvolvimento modernizante, cúmplice do projeto imperialista de poder, em defesa do que considerava "conciliação dos inconciliáveis", isto é, oprimidos e opressores, nações metropolitanas e dependentes.

Critica também as igrejas tradicionalistas da América Latina, que ainda não se desvencilharam de suas marcas intensamente coloniais. "Missionária no pior sentido da palavra, 'conquistadora' de almas, esta Igreja, dicotomizando mundanidade de transcendência, toma aquela como a 'sujeira' na qual os seres humanos devem pagar por seus pecados" (1982, p. 117).

As igrejas tradicionalistas, herdeiras de nosso colonialismo, mantêm as massas populares imersas na cultura do silêncio, oferecendo-se como "refúgio" a estas massas, no sentido de que lhes ajudam a aceitar este estado de coisas. Por isso, são igrejas que mantêm as estruturas sociais arcaicas de nossos países latino-americanos, oferecendo-se como um obstáculo ao autêntico desenvolvimento (FREIRE, 1982).

A libertação de que fala Freire exige um novo tipo de igreja, nem tradicionalista, nem modernizante, mas profética, utópica e esperançosa. Uma igreja que recusa o assistencialismo e se compromete com as classes sociais dominadas para junto com elas lutar pela transformação estrutural da realidade. Isto exige que as igrejas na América Latina assumam um papel educativo conscientizador, levando os oprimidos a refletir criticamente sobre a realidade de exploração de nosso continente, de modo a entender que o problema fundamental da América Latina "não é a 'preguiça do povo', ou sua 'inferioridade' ou 'falta

de educação', mas o imperialismo, não como abstração ou um 'slogan', mas como uma realidade tangível, como uma presença invasora, destruidora" (1982, p. 112).

v) Crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais

Desde a sua primeira obra, como já vimos, Paulo Freire é crítico da educação tradicional por ser uma herança do regime colonial, atuando de forma a perpetuar as relações de força desiguais de nossas sociedades, por meio de mecanismos como a invasão cultural, a cultura do silêncio, a violência, a manipulação etc.

No entanto, na década de 70 e início dos anos 80, em seus "escritos africanos", tomando como base o trabalho concreto de reconstrução nacional de nações recém-libertadas do jugo colonial, Freire tem a possibilidade de avançar em suas reflexões e críticas decoloniais, formulando mais claramente o papel desempenhado pela educação na manutenção ou transformação do regime colonial e, em relação a estes processos, discutindo com ênfase questões como a língua, a cultura e o trabalho.

Intérpretes da obra de Freire, como Scocuglia (1999) e Gadotti (2012), em outros trabalhos destacaram a importância destes escritos no sentido de uma verdadeira "ruptura" na produção intelectual do educador brasileiro.

Para Scocuglia (1999), a mudança principal decorre de aproximações "infraestruturais" ao pensamento marxista, considerando o trabalho como o contexto educativo fundamental. Até estes escritos, conforme este autor, a influência do marxismo na obra de Freire alcançava, sobretudo, preocupações "superestruturais", como a consciência, a ideologia, a política.

Na mesma linha de raciocínio, para Gadotti (2012), as experiências de Paulo Freire na África remodelaram sua pedagogia, no sentido de uma simbiose entre educação e forças produtivas, incorporando o trabalho como princípio educativo. "Paulo Freire, sim, radicalizou, na África, o seu pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador" (p. 60).

Em nosso entendimento, concordamos que nestes escritos a problemática infraestrutural é enfatizada, mas, de modo algum, podemos pensar que terá sido pela primeira vez que Freire abordou questões como trabalho, modo de produção, economia. Lembremos que desde *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire já apontava a necessidade de uma reforma educacional que sintonizasse as escolas ao processo de industrialização e democratização em curso na sociedade brasileira. Porém, na década de 70, com os escritos

africanos, o “trabalho” é problematizado a partir de uma perspectiva eminentemente marxista, com forte influência de Antonio Gramsci e Amílcar Cabral, ocupando lugar de destaque na sua teorização e inclusive nas propostas pedagógicas que encampou na África.

Amílcar Cabral, conforme Romão (2012), foi o intérprete das aspirações dos povos da Guiné-Bissau e das ilhas de Cabo Verde. Foi a principal liderança das lutas de independências destes povos, destacando como momento marcante de luta o dia 19 de setembro de 1956, quando é criado o Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), que acabou proclamando a República da Guiné-Bissau em 02 de outubro de 1958, mas que tem sua independência e a de Cabo Verde reconhecidas por Portugal apenas em 26 de agosto de 1974, mediante a assinatura do Acordo de Argel.

Do ponto de vista geopolítico, cabe lembrar que estas guerras de libertação na África foram apoiadas, internacionalmente, pela URSS e pela República Popular da China, no contexto da Guerra Fria, bem como por anticolonialistas europeus, configurando o clima político-cultural que evidentemente influenciou a escrita freireana.

Amílcar Cabral impactou significativamente este momento da produção de Paulo Freire. *Cartas à Guiné-Bissau*, o principal dos escritos africanos e um dos mais importantes livros de Freire, publicado em 1977, é dedicado a este revolucionário – “*A Amílcar Cabral*, educador-educando de seu povo” – que ainda aparece citado nesta obra outras 65 vezes. O reconhecimento a Cabral se configura também pelo trabalho de organização do partido revolucionário, pelas criativas estratégias políticas na luta de libertação e por suas ideias construídas a partir da realidade concreta de seu país e não via importação de modelos e receitas revolucionárias (FREIRE, 1978).

Freire não conheceu pessoalmente Cabral, somente por meio de seus livros e referências que se faziam a ele na luta africana. Amílcar também conhecia Freire à distância, através de seus escritos, e sonhava que um dia o pedagogo pudesse colaborar com a reconstrução da Guiné-Bissau, conforme lhe relatou Luís Cabral, irmão de Amílcar e primeiro presidente da Guiné (FREIRE; GUIMARÃES, 2008).

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, obra aqui destacada, Freire reflete sobre sua experiência como assessor internacional neste país, pela qual colaborou com a construção de uma proposta pedagógica capaz de “descolonizar as mentes”, termo que Freire toma

emprestado de Aristides Pereira[49], ou "reafricanizar as mentalidades", na expressão do próprio Amílcar Cabral (FREIRE, 1978).

Ao contar a experiência vivida e as sugestões que apresentava ao Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, por meio de um conjunto de cartas que publicou neste livro, Freire não só apresenta uma proposta de alfabetização de adultos, concatenada com o projeto de reconstrução social do sistema de ensino e da nação como um todo, como também manifesta várias críticas à educação colonialista.

É neste sentido que denuncia a escola colonial como instituição que reproduz a ideologia colonialista, incutindo nas crianças e nos jovens o estigma de que são "inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se 'brancos' ou 'pretos de alma branca'" (1978, p. 20), tomando como referência teórica *Os Condenados da Terra* de Fanon e *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, de Albert Memmi.

Efetivamente, a obra de Memmi empreende uma contumaz denúncia da escola do colonizador, ao mostrar, por exemplo, que a memória forjada nas salas de aula desta escola não é a do povo oprimido, que a história ensinada não é a sua, que os livros que lêem lhe falam de um universo que em nada se parece com o seu. É uma escola que nega as referências culturais do povo colonizado, conforme o escritor tunisiano:

> Todo parece haber sucedido fuera de su tierra; su país y él mismo están en el aire o solo existen por referencia a los galos, a los francos o al Marne; por referencia al cristianismo, en tanto que él no es cristiano; a Occidente, que se termina delante de sus narices, en una frontera tanto más infranqueable cuanto más imaginaria (MEMMI, 2011 [1957], p. 13).

Neste espírito, para Freire (1978) o principal objetivo da educação colonial herdada em Guiné-Bissau era o da "desafricanização dos nacionais", dimensionando-se como uma educação discriminadora, verbalista, que em nada poderia contribuir para a reconstrução do país. A escola colonial que conheceu, por isso, era profundamente antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, uma escola para poucos, seletiva, elitista e que incutia o sentimento de inferioridade e incapacidade nos que nela fracassavam e nos que eram por ela renegados. No excerto que segue, Freire retrata o ensino colonialista de história praticado nestas escolas:

---

[49] Aristides Pereira foi presidente de Cabo Verde. Freire escutou um discurso dele em Praia, no qual dizia "Concluímos nossa libertação e expulsamos os colonizadores. Agora, precisamos descolonizar nossas mentes", passando então a utilizar a expressão (FREIRE; MACEDO, 2011).

> A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor" (1978, p. 20).

Isso exigia um esforço coletivo de superação radical da educação colonial e não apenas uma reforma. O novo sistema educacional que estava em gestação não poderia ser uma síntese entre a herança da guerra de libertação e o legado colonial, mas o aprofundamento enriquecido do trabalho de desconstrução do colonialismo iniciado nas lutas de libertação (FREIRE, 1978).

Da mesma forma, propunha Freire (2000) a ruptura radical com o colonialismo e o neocolonialismo, tarefa que envolvia a superação da burocracia colonial e da escola colonial e a formulação de uma política cultural que levasse a sério a questão das línguas nacionais, chamadas pejorativamente pelos colonizadores de "dialetos".

Mas, para além de romper com o colonialismo, o trabalho de reconstrução nacional exigia que se partisse das fontes culturais e históricas do povo, de sua "alma", que a violência colonialista, apesar de tudo, não conseguiu matar, conforme acreditava Freire (1978). Assim, o trabalho de reconstrução da educação exigia um aprendizado de "reafricanização", uma busca de enraizamento cultural, uma educação libertadora a partir das fontes e raízes africanas. Do ponto de vista dos intelectuais pequeno-burgueses e da burguesia nacional guineense, isso exigia também que se praticasse o que Amílcar Cabral chamou de "suicídio de classe", termo recorrentemente utilizado por Freire, e que designa o processo de identificação histórica destes grupos com as lutas populares e com classes subalternas, buscando superar seu próprio etnocentrismo.

Por isso, uma educação para a "reafricanização" dos nacionais deveria levar em consideração as necessidades reais do país. Ao invés de uma educação verbalista e apassivada, desconectada da vida real e divorciada do mundo do trabalho, o ato de conhecimento da nova educação deveria partir da unidade dialética entre teoria e prática, cuja fonte está no trabalho de educandos e educadores. Educação que estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre trabalho manual e intelectual, a expressividade, o espírito crítico e a responsabilidade com a comunidade (FREIRE, 1978, 1989).

Era preciso "eliminar o que resta do sistema colonial", para que então se pudesse realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: "criar um homem novo, um trabalho consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações

sociais" (FREIRE, 1978, p. 49). Desse modo, era necessária uma educação que construísse um conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, sintonizando-se com o projeto de desenvolvimento das nações africanas.

Sobre sua experiência de alfabetização e pós-alfabetização em São Tomé e Príncipe, Freire (1989) igualmente destaca que, muito além da aprendizagem da língua, este trabalho educativo deveria contribuir para que o povo assumisse a responsabilidade pela reconstrução da sua história e de sua nação. Afinal, o trabalho de reconstrução nacional é continuidade da luta anterior, da guerra de independência, e para o seu sucesso pleno, seria fundamental que todos se engajassem nesta tarefa de refazer a sociedade, refazendo-se a si mesmos.

Um dos desafios postos a este projeto de desenvolvimento era o do aumento e reorganização da produção, que possibilitasse a geração de riquezas para toda a população, de uma forma mais equânime. À reorganização do modo de produção, que consistia num esforço de transformação ao nível da infraestrutura, deveria corresponder a uma ação simultânea ao nível da ideologia, da superestrutura, exigindo um envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que uma de suas premissas básicas deveria ser a superação da dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual (FREIRE, 1978).

Nesta proposta pedagógica, a prática produtiva deveria ser, a um só tempo, o *contexto concreto* e o *contexto teórico* da escola, possibilitando uma compreensão do movimento dinâmico entre prática e teoria no âmbito concreto do trabalho. Em uma passagem do livro, Freire (1978) fala sobre a possibilidade de se tomar uma área de produção como um grande círculo de cultura, em que todos educam e se educam mutuamente, tendo na sua prática o ponto de partida para a compreensão crítica de sua cotidianidade.

Evidentemente influenciado por Marx, Gramsci e Cabral, Paulo Freire revela outros nomes de pedagogos críticos e de pensadores políticos como fontes de sua proposta: Samora Machel, Fidel Castro, Raúl Ferrer, Anton Makarenko, Célestin Freinet, Julius Nyerere[50], nomes associados a processos revolucionários na África, na América Latina e na ex-União Soviética.

Este pensamento político-pedagógico apontava para uma "escola de trabalho", que para Freire (1978) estaria ligada à produção e preocupada com a formação política dos educandos, devendo integrar o trabalho produtivo às atividades escolares normais. Além de

[50] Sobre Julius Nyerere, ex-presidente da Tanzânia, disse Freire (1978, p. 33): "Em Nyerere, a preparação para a vida se dá na compreensão crítica da vida que se vive, somente como é possível criar novas formas de vida. Daí que seu pensamento pedagógico-político esteja empapado do real, do concreto, na prática de cuja transformação ele centra a atividade educativa".

melhor inserir as escolas nas comunidades, o objetivo seria aprofundar e ampliar o horizonte de compreensão dos trabalhadores e das trabalhadoras com relação ao processo produtivo e ao projeto de reconstrução nacional.

Além do *trabalho*, outro tema que é destacado nos escritos africanos, é o da *língua*. Paulo Freire discute o problema da língua quando se depara com a questão sobre em que idioma alfabetizar e educar os jovens e adultos dos países onde atuou, se em português, língua do colonizador, ou nas línguas nacionais.

Sem negar totalmente a língua portuguesa, cuja aquisição seria estratégica para a própria luta política, Freire considerava que era preciso ativar e formalizar o uso das línguas africanas nativas de modo que gradativamente pudessem substituir a língua do colonizador em esferas como a economia, a política e as finanças. Freire acreditava que escolher a língua portuguesa para a educação do povo africano, que pensa e se comunica em suas próprias línguas nativas, seria violar sua "estrutura de pensamento". A língua, afinal, não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente social, uma cultura. Desse modo, a escolha da educação em línguas africanas estava associada ao trabalho de "descolonização das mentes" (FREIRE; MACEDO, 2011).

A descolonização das mentes, que inclui o problema da língua, exige um esforço de "reapropriação total da cultura". Em diálogo com Donaldo Macedo, Freire esclarece o sentido desta reapropriação:

> Digo 'reapropriação' porque nunca deixou de existir uma certa apropriação pelo povo. Não há colonizador que possa realmente castrar culturalmente um povo, a não ser pelo genocídio. O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213).

Queremos destacar deste excerto um dos mais centrais argumentos do pensamento decolonial, traduzido por Freire na frase: "O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética". Ora, como já vimos, nos teóricos da rede modernidade/colonialidade, a decolonialidade é compreendida precisamente como esta energia/reação de descontentamento/resistência dos sujeitos que sofrem a violência colonial.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (2000) igualmente voltará a destacar que junto com nosso passado escravocrata, que impôs a cultura do silêncio, surgiu uma "cultura de resistência", cheia de "manhas", de sonhos, de rebeldia, de que foram exemplos os quilombos, na sua luta pela reinvenção da vida e em busca da invenção da liberdade. A tarefa dos educadores e das educadoras progressistas, diante disto, é aproveitar esta tradição de luta,

de resistência. E, mais do que discutir e teorizar, vale ressaltar que Freire foi um militante protagonista deste esforço libertador, seja na África, seja na América Latina, utilizando o trabalho, a cultura, a língua e a educação como instrumentos de resistência decolonial.

Nos anos 90, após 10 anos "reaprendendo" o país, inclusive conhecendo "por dentro" o sistema educacional, tendo sido Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Freire volta a criticar, obviamente que em outros termos, as heranças coloniais ainda presentes em nossa educação.

No livro *Professora sim, Tia não*, dentre outros temas, Freire (1993) discute o problema da administração da educação e da desvalorização das(os) professoras(os) e diz que esta desvalorização, de que é exemplo a indigência dos salários dos professores, "está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar os gastos" (p. 48). Também em *Política e Educação*, publicado no mesmo ano de 1993, Freire (2007) fala da necessidade de superarmos as estruturas tradicionais, burocráticas e elitistas que fundam a prática colonial de administração escolar no Brasil.

Neste cenário, Freire mobiliza as professoras – a marcação de gênero é proposital – a lutarem contra essa tradição colonial que insiste, por exemplo, em reduzir seu trabalho, que é político-pedagógico, a uma tarefa adocicada, romantizada, desprofissionalizada, encoberta por uma ideologia que, ao chamar as professoras de *tias*, espera que sejam bem comportadas e pacientes (FREIRE, 1993).

Incentiva, também, a luta por uma escola pública e popular, que seja eficaz, alegre, democrática, com professoras e professores bem pagos, bem formados e em processo permanente de formação. Para isso, é preciso uma luta política organizada, exercendo pressão sobre sindicatos, partidos e governos, de modo a projetar um futuro melhor para a educação, mas negando o fatalismo que, tão presente na escola pública, impede os professores de sonhar (FREIRE, 1993).

A obra de Freire, um testemunho de seu próprio engajamento em processos revolucionários, em movimentos sociais progressistas e em governos de orientação democrática, evidencia-se como uma das mais completas e radicais críticas à educação colonialista em suas vinculações ao sistema moderno/colonial. O pensamento decolonial latino-americano, em grande medida distanciado de preocupações pedagógicas, enriquecer-se-ia ao tomar o pensamento pedagógico de Freire como uma fonte de reflexões.

vi) Crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal

Ainda nos anos 90, Paulo Freire traz para debate a questão da pós-modernidade (progressista e reacionária), o problema do cientificismo da modernidade, a necessidade de superação dos discursos fatalistas neoliberais, a ética universal do ser humano, a tese da unidade na diversidade, a proposta de uma educação inter/multicultural, questões que ampliam a concepção decolonial depreendida de seus textos, particularmente pelo aprofundamento de sua crítica à modernidade, nos aspectos epistemológico, ético e político.

Se, no passado, Freire criticou o colonialismo e a colonialidade sem enfatizar, muitas vezes, sua relação intrínseca com a modernidade, nos seus últimos escritos está muito evidente a desconfiança em relação ao projeto da modernidade. No âmbito epistemológico, Freire reage contra o *cientificismo*, típico da modernidade, que promoveu, segundo ele, uma mistificação e dogmatização da certeza, negando a importância dos sentidos, dos desejos, das emoções e da paixão no processo de conhecimento, além da desvalorização dos saberes experienciais (FREIRE, 2014).

Sem negar a preocupação com a verdade, que, aliás, é muito forte em toda a produção de Paulo Freire, ele chamava atenção para não confundirmos a busca científica pela verdade com a neutralidade da ciência, que efetivamente não existe, porque sempre esconde uma opção política por detrás. Diz o autor: "É que os temas, insistamos, enquanto históricos, envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos" (FREIRE, 1982, p. 97).

Desse modo, a crítica de Freire às "certezas demasiado certas" não deve ser confundida com niilismo, relativismo ou abandono de critérios valorativos, políticos, éticos e epistemológicos para avaliação do real. O que ele advoga é a necessidade de:

> superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações "pragmáticas" aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas (FREIRE, 2000, p. 51-52).

Outra questão epistemológica ligada à crítica decolonial que formulou às relações de dependência entre Norte e Sul está sintetizada na sua denúncia do Norte enquanto um "centro de poder", acostumado a perfilar o Sul, inclusive em matéria de produção e socialização do conhecimento. Analisando semanticamente a ideologia eurocêntrica encoberta na ideia de "nortear", dizia Freire (2014, p. 67) que "Uma das tarefas, nestas relações que o

Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*". Trata-se, efetivamente, de uma defesa de autonomia intelectual, de autodeterminação dos povos do Sul, contra o colonialismo epistemológico perpetrado historicamente pela Europa e pelos Estados Unidos.

Mas, para além do aspecto epistemológico, Freire (2000) também denunciou a "modernidade capitalista" e o esfacelamento do socialismo realista, autoritário, dizendo ser necessário superar "a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmam *modernos* e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos *pós-modernamente* menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos" (p. 97).

Sem abandonar o uso da perspectiva histórico-dialética e de categorias próprias do marxismo no "último" momento de sua produção intelectual, Freire explicita a crítica ao mecanicismo marxista, ao materialismo vulgar, ortodoxo, determinista, economicista, antidialético, afirmando que o marxismo é um pensamento que não suporta jaulas, não devendo, portanto, ser imobilizado por leituras positivistas, a-históricas e dogmáticas (FREIRE; GADOTTI; MACEDO, 2008).

Neste sentido, Freire anuncia a pós-modernidade como uma perspectiva de superação do cientificismo, do determinismo e do autoritarismo típicos da modernidade, sem abandonar, vale dizer, conceitos e preocupações que nascem com a própria modernidade, como a liberdade, a justiça, a solidariedade, a razão. Desse modo, não se trata de negar, *in totum*, a modernidade, e nem de aceitar, acriticamente, a pós-modernidade como discurso redentor. Freire (2014) entendia que assim como houve, na antiguidade e na modernidade, progressistas e retrógrados, na pós-modernidade também o há. Existe uma forma reacionária de ser pós-moderno, como existe uma forma progressista de sê-lo.

Portanto, a pós-modernidade defendida por Freire, assim como não deve ser entendida como crítica em bloco a todo o projeto da modernidade, tampouco deve ser confundida com versões reacionárias da pós-modernidade, que, chamadas por McLaren (1997, p. 65) de pós-*modernismo lúdico* – que cita como exemplos desta corrente Lyotard, Derrida e Baudrillard –, enfoca "o fabuloso potencial combinatório dos signos na produção de significados e se ocupa com uma realidade que é constituída por uma contínua característica 'brincalhona' do significante e da heterogeneidade de diferenças".

A pós-modernidade defendida por Freire em nada se assemelha com os discursos conservadores e neoliberais, que negam a luta de classes e advogam o fim da história, da ideologia, da esperança. Ao contrário, Freire utiliza o discurso da pós-modernidade exatamente para se contrapor a estes fatalismos e determinismos, que caracterizam não só a

modernidade, pelo menos em suas versões hegemônicas, como também a pós-modernidade neoliberal.

É assim que Freire passa a se identificar como pós-moderno "progressista", "radical", "utópico", de "esquerda", "crítico"[51]. Aliás, o autor chega a reconhecer que suas posições são pós-modernamente progressistas desde os anos 50, e afirma os motivos que o levam a definir-se desse modo:

> Para mim, a prática educativa progressistamente pós-moderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar-aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da *pureza* como virtude e se bate contra o *puritanismo* enquanto negação da virtude. É a que, humilde, aprende com as lideranças e recusa a arrogância (FREIRE, 2014, p. 200).

Deste excerto, percebemos que o significado de pós-modernidade em Freire está relacionado ao respeito democrático pelo educador e educando, a uma compreensão da educação como espaço de problematização, criação e curiosidade, ao trabalho de desalienação da realidade e de construção da consciência crítica, a uma estratégia democrática de realizar a educação e organização das camadas populares e à indissociabilidade entre cognoscibilidade, politicidade, ética e estética que deve caracterizar toda e qualquer educação libertadora.

De modo mais preciso, Freire (2007, p. 18) afirma que a pós-modernidade progressista defende a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. Está ligada a uma compreensão da história como *possibilidade*, e que, em lugar de decretar uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, sem sonho, "o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações".

A pós-modernidade, para ele, tem que ver com uma forma eminentemente democrática de se lidar com os conflitos, de se trabalhar com a ideologia, de se lutar pela superação das desigualdades e pela construção do socialismo democrático. Um dos aspectos

---

[51] Mas, apesar de se reconhecer como pós-moderno, Freire (2014) também faz uma crítica à ideia de pós-modernidade. Para o autor, "uma das tragicidades do intelectual do Terceiro Mundo, como nós, é que damos aula de pós-modernidade e convivemos com trinta milhões de miseráveis, no Brasil, que não chegaram sequer à modernidade, não passaram da tradicionalidade, da consciência mágica que eu chamei de intransitiva" (2014, p. 297).

fundamentais que a pós-modernidade de esquerda coloca em discussão é o do poder, precisamente o de sua reinvenção, que ultrapassa a concepção de poder da modernidade, como pura e mera conquista (FREIRE, 2000).

Afirma também que um dos deveres da pós-modernidade progressista na educação é continuar a defender a utopia e os sonhos, lutando, com indignação, pelo desvelamento da realidade. Ao invés de uma educação relativista, tecnicista, fragmentária, despolitizada – que pode caracterizar a educação em uma perspectiva reacionária da pós-modernidade –, Freire afirma que a pedagogia de hoje, em face da pós-modernidade progressista, deveria ser fundamentalmente mais crítica que a que propôs nos anos 60 (FREIRE; GUIMARÃES, 2002).

Com base nesta compreensão de pós-modernidade, Freire define o significado do ensinar para ele, reiterando traços conhecidos de sua pedagogia, como a tolerância, o respeito pelas diferenças, a humildade e o diálogo:

> Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada "modernizante", ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo [...] Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo (2000, p. 81).

O discurso pós-moderno de Freire, em nosso entendimento, liga sua produção mais recente com a concepção decolonial presente em seus escritos desde o final dos anos 50, basicamente pelo aprofundamento da crítica à razão determinista da modernidade, à pós-modernidade neoliberal e ao monoculturalismo, advogando, em contrapartida, uma razão mais aberta, plural e dialética, uma pós-modernidade progressista e o respeito às diferenças, traduzido na proposta de uma educação inter/multicultural[52] e na defesa da tese da unidade na diversidade.

Em um texto escrito conjuntamente com Moacir Gadotti, em 1994, Freire anuncia sua identificação com a proposta de educação multicultural, que se fortalece a partir dos anos 90. Neste texto, dizem os autores que se antes já anunciavam uma educação não-autoritária, fundada no respeito aos alunos, naquele momento passaram a ter mais clareza deste princípio,

[52] Sobre a presença de uma concepção intercultural crítica na obra de Paulo Freire, remetemos o leitor para os escritos de Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2011, 2015), decorrentes de sua pesquisa de pós-doutoramento sobre o assunto.

a partir de uma ênfase dada pelas teorias da educação multicultural à necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo, entre outras. “Dizíamos que o respeito à diferença era uma ideia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (FREIRE; GADOTTI, 2008, p. 7).

Em outro texto, esclarece Freire (2000, p. 156) que a multiculturalidade não se constitui a partir da justaposição de culturas, nem no poder exercido de uma sobre as outras, “mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente”. Isso não significa a ausência de tensões na relação entre diferentes culturas, mas a tensão presente não pode ser confundida com a violência que impõe uma cultura de silêncio ou a invasão cultural. De natureza diferente, “É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada” (2000, p. 156).

A multiculturalidade em Freire, desse modo, não é a constatação de uma realidade diversa, mas um projeto de construção de uma sociedade democrática, fundada no respeito às diferenças culturais e numa cultura plural de solidariedade. E esta criação histórica implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, demandando, ainda, uma ética baseada no respeito às diferenças (FREIRE, 2000).

É neste contexto que Freire passa a explicitar sua defesa da *unidade na diversidade*. Dizemos explicitar, porque isso já estava posto desde a *Pedagogia do Oprimido*, quando defendeu a organização dos oprimidos para lutar por sua própria libertação. Esta questão também já estava clara para Freire desde sua passagem pelos Estados Unidos, no final da década de 60, quando dialoga com diversos setores das chamadas “minorias”, como os negros, as mulheres, os *chicanos*, e percebia que, ensimesmadas, sem fortalecer sua força pela união com outros excluídos, estas minorias acabavam por perder força contra as classes e os grupos dominantes.

Por isso, dizia ele que as minorias precisam reconhecer que, no fundo, são a maioria, e que o caminho para tal “está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (2000, p. 154).

Dizia ainda que a compreensão crítica das minorias não poderia se esgotar nas questões de raça e sexo, devendo envolver uma compreensão do seu necessário corte de classe

(FREIRE, 2000). Afinal, se não podemos reduzir todos os preconceitos à explicação classista, também não podemos prescindir dela na compreensão dos diferentes tipos de discriminação (FREIRE, 2013). Mais uma vez, Freire revela uma compreensão heterárquica de poder, cara ao pensamento decolonial, quando busca cruzar as categorias classe, raça, sexo na defesa da unidade na diversidade:

> Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em tua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a "cor" da ideologia (FREIRE, 2000, p. 156).

No segundo capítulo desta tese vimos também que a relação constitutiva entre racismo e capitalismo é uma das bases do pensamento de Aníbal Quijano e do seu conceito de "colonialidade do poder". Ao estudarmos a obra de Paulo Freire, a par desta compreensão heterárquica, constatamos que esta relação foi também por ele revelada.

Em uma carta escrita em 23/02/1973, endereçada para Marcela Gajardo, Sérgio e José Maria Fiori, Paulo Freire sublinha que o racismo "é uma ou vem sendo uma das melhores 'trampas' de que se serve o capitalismo para encobrir o seu caráter de classe. Não é fácil, na verdade, para os grupos negros perceberem a diferença entre cor da pele e 'cor da ideologia'" (2014, p. 360-361). Neste sentido, afirma que a luta contra o racismo deve estar sintonizada com a luta contra o capitalismo, por uma sociedade socialista. Mas, contra o determinismo de alguns setores da esquerda sectária, sabia que a superação do capitalismo não é garantia automática do fim do racismo, embora seja condição necessária. O que deve ser feito, em todo caso, é reconhecer as vinculações entre uma questão e outra e empreender uma luta pela transformação radical e estrutural do sistema de opressão.

Considerava Freire (2007) que por mais que em uma ou outra sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos, seja claramente destacada a importância da raça, da classe, do sexo, continua sendo fundamental não reduzir a luta inteira a um destes aspectos. E chama a atenção para as contradições em, por exemplo, um líder operário, crítico do capitalismo, ser machista em casa; ou de uma líder feminista branca menosprezar a camponesa negra; ou, ainda, de um intelectual progressista que verticalmente fala a operários, mas não dialoga com eles.

A defesa da unidade na diversidade, neste sentido, não significa o apagamento das diferenças, em nome de uma unidade imposta. Também não significa uma tentativa de

diálogo com os antagônicos, já que ela só é possível com os diferentes conciliáveis. A unidade na diversidade, mesmo reconhecendo as diferenças entre pessoas, grupos, etnias etc., estimula uma luta comum pela igualdade, pelo reconhecimento das diferenças, por mais direitos sociais, por uma educação multicultural.

Debate que está ligado ao tema da tolerância, que Freire (2004) entendia como uma das qualidades fundantes da vida democrática. Tolerância como virtude da convivência humana, qualidade de conviver com o *diferente*, não com o *inferior*. "O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente" (2004, p. 24).

A tolerância e o respeito pelas distintas identidades culturais, sexuais e étnicas demandam, ainda, a atenção para a linguagem como instrumento de poder, seja para manter a dominação, seja para subvertê-la. Podemos dizer que Paulo Freire torna-se mais consciente da importância política da linguagem quando ele mesmo recebe críticas das feministas norte-americanas, no início dos anos 70, que evidenciavam a contradição entre o discurso libertador da *Pedagogia do Oprimido* e a sua linguagem sexista, que falava, por exemplo, em "homem" para se referir a ambos os sexos, encobrindo, pela linguagem, a especificidade das mulheres.

Desde então, e partir do seu compromisso político com os movimentos feministas, Freire passou a utilizar "homens" e "mulheres" ou "ser humano" e solicita às casas editoriais, na *Pedagogia da Esperança*, que superem sua linguagem machista dos primeiros trabalhos, especialmente *Educação como Prática da Liberdade* e no já citado *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2000).

Entendemos que esta preocupação com a linguagem é outro traço decolonial de sua obra, inclusive na medida em que Freire evidencia a linguagem como um mecanismo colonial de dominação, tanto das mulheres quanto dos negros. "A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa" (2000, p. 68).

Diz, assim, que ao deixar de usar uma linguagem colonial não o faz para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com sua opção política por um mundo mais justo e solidário. No entanto, esclarece que tampouco adianta apenas mudar a linguagem, mantendo práticas coloniais de dominação e discriminação, na esfera privada ou pública. A coerência na luta implica solidarizar ações e palavras, discursos e práticas (FREIRE, 2000).

Por fim, queremos destacar a importância de um pequeno texto de Freire, intitulado "Descobrimento da América", redigido em 1992, como resposta à "encuesta" realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, de Buenos Aires, no contexto do V Centenário do chamado "Descobrimento da América".

Em primeiro lugar, sobre a questão do "descobrimento" da América, temática que estava em consulta, Freire (2000a) diz não poder falar nada a respeito, porque o que houve não foi descobrimento, mas "conquista", e sobre tal o seu pensamento, em definitivo, é o de recusa.

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo (2000a, p. 73-74).

Na citação anterior, Freire reconhece a diferença entre colonialismo (conquista do espaço físico, poder avassalador sobre as terras e as gentes) e colonialidade (presença predatória no espaço histórico e cultural do invadido, incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais) e é também crítico do mito da modernidade (a tentativa de "amaciar" a invasão ao vê-la como um presente "civilizatório"), questões que são basilares ao pensamento decolonial latino-americano.

Não só isso, mas também incorporando a questão ética que é muito evidente nos seus últimos escritos, Freire (2000a), neste texto, denuncia a "malvadez" intrínseca a qualquer forma de colonialismo, oferecendo contributos para alongar o conceito de "colonialidade do ser". E, em mais uma reflexão claramente decolonial, valoriza a história de luta contra o colonialismo e a colonialidade mobilizada por parte das classes populares, indígenas, negros. Deste modo, diz ele que ao invés de comemorar o falso "descobrimento", deveríamos valorizar:

> a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas (p. 74).

Essa resistência, já manifestada desde o período colonial, continua presente nos dias de hoje, através de outras estratégias e movimentos de luta. Segundo o autor: "Seus

gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos ‘sem-terra’, dos ‘sem-escola’, dos ‘sem-casa’, dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo” (2000a, p. 74-75).

Daí a necessidade de empreendermos novas estratégias de luta e reviver a resistência, neste contexto neoimperialista em que a dominação econômica e cultural se fortalece pela adoção de outras táticas de domínio:

> A conquista atual, que prescinde do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam. Entre eles, os instrumentos assistencialistas, os empréstimos de que resulta o endividamento crescente dos submetidos. Para tudo isso, os poderosos de hoje, como os de ontem, contam com algo de importância fundamental: a conivência dos dominados, enquanto seres duais (2000a, p. 75-76).

Nos próximos tópicos, em articulação com os traços decoloniais presentes na biografia e no pensamento de Paulo Freire, pretendemos evidenciar os aspectos metodológico e ético-político de sua concepção decolonial, dando atenção, por um lado, para as diretrizes pedagógicas que defendeu e, por outro lado, para o seu horizonte utópico.

4.3 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: ASPECTO METODOLÓGICO

A contribuição de Paulo Freire à educação por vezes tem sido reduzida à da mera criação de um “método” de alfabetização de jovens e adultos. Seja por falta de conhecimento, seja por deliberada intenção de despolitizar sua proposta educacional, o problema desta abordagem, de natureza tecnicista, é que ela descaracteriza o pensamento freireano, que não pode ser compreendido fora dos marcos referenciais (epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos) que lhe dão sustentação.

Freire (2014) mesmo reconhecia isso ao dizer que a técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. O mais importante, segundo ele, é não perder de vista o objetivo da educação e a substantividade do processo pedagógico. As técnicas e os métodos devem ser entendidos dentro deste processo, como respostas às necessidades educacionais.

O educador, desse modo, é considerado por Freire (1978) como um político e um artista, que se serve das ciências e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro.

Para Fiori (1987), neste sentido, o chamado “método Paulo Freire” de alfabetização é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza.

Não se trata de absorver o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. “Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre” (p. 21).

Assim, ao apresentarmos as diretrizes pedagógicas decoloniais do pensamento freireano, enfatizando o seu aspecto metodológico, não podemos dissociá-las da base epistemológica anteriormente trabalhada e do seu horizonte ético-político, que será aprofundado a seguir.

A proposta metodológica freireana é derivada de sua concepção de educação e de sua visão de mundo, é o que estamos querendo enfatizar. E a educação foi definida por ele como “uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política” (FREIRE, 2014, p. 73).

A educação freireana, desse modo, combina uma teoria do conhecimento, um ato político e um ato estético, e toda sua pedagogia está estruturada em seis *ideias-força*.

> 1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p. 33-34).
> 2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto (p. 35).
> 3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito (p. 36).
> 4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura (p. 38).
> 5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando (p. 38).
> 6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (p. 39).

A partir destas ideias-força, depreende-se que a educação, em Freire, deve ser uma prática social profundamente *contextualizada*, porque é da situação concreta dos sujeitos educacionais que nasce o sentido, a finalidade, os conteúdos e os recursos utilizados nesta educação, daí que sua proposta pedagógica seja avessa a soluções “milagrosas” vindas de um contexto exógeno ou artificial e seja crítica de projetos colonizadores que, ao praticar a invasão cultural, não levam em consideração a realidade e a autonomia dos educandos.

Mas que metodologias seriam convergentes com esta concepção de educação? Mesmo sabendo que Freire não criou um método “fechado” ou “rígido” de educação, que

diretrizes pedagógicas/metodológicas são anunciadas em sua obra e que foram praticadas em sua experiência docente? Quais os traços e marcas decoloniais presentes nestas diretrizes?

Desde os seus primeiros escritos, como em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2008) vem insistindo no que chamou de método "ativo", "dialogal", "crítico" e "criticizador", uma educação que desenvolva no estudante o gosto da "pesquisa", da constatação, da revisão dos "achados", o que levaria ao desenvolvimento da sua consciência crítica.

Com base nestas ideias, priorizamos neste capítulo as seguintes diretrizes pedagógicas: i) a pesquisa do universo temático; ii) o diálogo intercultural; iii) e a conscientização. A partir destas diretrizes, que muito se articulam com a perspectiva decolonial, procuraremos abranger outras categorias freireanas.

i) A pesquisa do universo temático:

A pesquisa do universo temático, também chamada de investigação temática ou pesquisa do tema gerador, é o ponto de partida do processo educativo freireano. Se considerarmos a primeira ideia-força de sua pedagogia, anteriormente citada, de que "toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar" (1980, p. 33-34), entendemos o sentido deste procedimento para Paulo Freire, como uma estratégia de compreensão crítica do real e do contexto de vida dos educandos.

Trata-se de um procedimento de inspiração tanto fenomenológica, porque a investigação temática está preocupada com o pensar de homens e mulheres sobre sua realidade, quanto marxista, porque voltada ao entendimento da realidade como uma totalidade contraditória, devendo os educandos desenvolver a capacidade de análise (compreensão das partes constitutivas do real em interação) e de síntese (retotalização do real) de sua situação social.

É uma estratégia de investigação que se aproxima bastante da etnografia, na medida em que o educador deverá estar atento, conforme Freire (1987, p. 105), "à maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento".

O que se pretende investigar, esclarece Freire, não são os homens e as mulheres em si mesmos, como se fossem peças anatômicas, "mas o seu pensamento-linguagem referido

à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'" (FREIRE, 1987, p. 88).

No entanto, diferentemente das etnografias mais tradicionais, em que as comunidades estudadas permanecem como "objetos" das pesquisas, na investigação temática, tanto educadores quanto educandos, tanto os intelectuais orgânicos quanto as comunidades, são sujeitos do processo.

Freire defende, neste sentido, a superação da dicotomia sujeito e objeto na investigação, que assume um caráter dialógico, participativo e democrático. "Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática", diz ele, "tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela" (1987, p. 98-99).

Veja-se, portanto, que não se trata apenas de "descoberta" da realidade, mas também de "desenvolvimento crítico" da consciência, uma estratégia político-pedagógica conscientizadora e mobilizadora, que visa à transformação social. Desse modo, a pesquisa do tema gerador e a educação como situação gnosiológica são momentos interligados de um mesmo processo (FREIRE, 2011).

> Desta maneira, passa-se de uma etapa em que a preponderância cabe à pesquisa do "tema gerador" a outra em que a preponderância é educativo-gnosiológica. Esta, por sua vez, na medida em que se aprofunda a compreensão da realidade com o ato cognoscitivo, se faz concomitantemente pesquisa de nova temática (FREIRE, 2011, p. 123).

Mas o que são os temas geradores para Paulo Freire? Ele nos explica que estes temas, que surgem da investigação da realidade social, são chamados de *geradores* porque "qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 1987, p. 93).

Os temas geradores estão para a pós-alfabetização assim como as palavras geradoras estão para a alfabetização. Ambos, temas e palavras, cumprem esta função de expressar/sintetizar/codificar o universo socioantropológico das comunidades populares, suas questões existenciais, políticas, econômicas, culturais, gerando debates, aprendizagens, problematizações, os quais podem se desdobrar em outros temas e outras palavras, igualmente geradores, que culminarão na possibilidade dos sujeitos compreenderem criticamente a totalidade na qual estão situados, e se engajarem com conhecimento e autonomia na transformação da sociedade.

Por isso, Freire (1987, p. 100) acreditava que "a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões 'focalistas' da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*" (FREIRE, 1987, p. 100)[53].

A dimensão educativa da investigação e o componente investigativo da educação estão a tal ponto entrelaçados em toda a obra de Freire, que até mesmo em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, ele faz questão de retomar a questão e define a pesquisa como um dos saberes necessários à prática educativa libertadora. Neste livro, diz Freire (1996, p. 29):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Por isto, nesta mesma obra, Freire (1996, p. 29) esclarece que "o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa". Sua insistência era no sentido de que o professor se assumisse, porque professor, um pesquisador.

Enfatizando a natureza dialógica da investigação, Freire (1999) sublinhava a presença do povo em todas as etapas da investigação, e não somente como um informante dos pesquisadores profissionais. Porque considerava as pessoas como sujeitos cognoscentes, há nesta proposta metodológica um profundo respeito pela sabedoria popular, à maneira como as classes populares entendem e explicam o mundo, o que é uma crítica e um instrumento de superação da invasão cultural típica de propostas investigativo-pedagógicas dominadoras/colonizadoras.

Desta maneira, tanto os grupos populares quanto os pesquisadores profissionais devem se engajar em um processo colaborativo e dialógico de descoberta e estudo da realidade, de modo que, "quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando" (1987, p. 102). Em outras palavras:

---

[53] Ainda que originada na realidade local concreta das classes populares, a busca de compreensão da totalidade via investigação temática pressupõe que "a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal." (FREIRE, 1978, p. 123).

> fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (1999, p. 36).

Este processo investigativo-pedagógico possui, também, uma dimensão curricular, porque os conteúdos a serem trabalhados na educação freireana não são uma doação ou uma imposição dos educadores, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou, muitas vezes de forma desestruturada, no processo dialógico da investigação temática. O conteúdo, assim, é organizado a partir da situação presente, concreta, existencial e reflete o conjunto de aspirações do povo.

Além dos componentes epistemológico, pedagógico e curricular, a investigação temática assume um caráter político também, ligado ao empoderamento das classes populares e à construção de sua autonomia. Ora, se a investigação é operada em bases colonialistas, eurocêntricas, dominadoras, não há qualquer espaço para o povo expressar sua visão de mundo, apenas reproduzir a invasão cultural que teima em inferiorizá-lo, subalternizá-lo. Por isso, compreendia Freire (1999, p. 35) que fora do respeito pela sabedoria popular, "à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes oprimidas".

Assim, em contextos revolucionários ou de busca da transformação social, não é possível a adoção de metodologias investigativo-pedagógicas invasoras, hierárquicas, monológicas. Refletindo sobre isso na Tanzânia, em 1971, momento em que o país buscava se construir como uma nação democrática e socialista, superando o anterior estado colonial, Freire (1999) afirmou categoricamente que a pesquisa a ser desenvolvida ali requeria métodos participativos, com ampla participação do povo na investigação como estudioso e não como mero objeto de estudo.

Pelo exposto, interpretamos a pesquisa do universo temático como uma diretriz pedagógica decolonial pelos seguintes motivos: a) supera o colonialismo epistemológico segundo o qual a razão está sempre no pesquisador profissional, representante da ciência hegemônica, moderna, eurocentrada, embora pretensamente "universal"; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo

colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao viés conscientizador e mobilizador presente nesta ferramenta, que é também um princípio básico da pedagogia do oprimido de Freire.

ii) O diálogo intercultural:

O diálogo é uma das categorias centrais do pensamento de Paulo Freire, e em certa medida já bem analisado na literatura da educação popular. Oliveira (2003), por exemplo, ao estudar esta categoria, afirma que ela possui três dimensões fundamentais: *existencial*, *política* e *metodológica*. Mota Neto e Barbosa (2005) acrescentam uma quarta dimensão, a *estética*, e neste mesmo trabalho, em que estabelecem uma interlocução entre as ideias de Freire e as de Martin Buber, propõem que o conceito de diálogo, presente nas obras de ambos os filósofos, pode ser a base de uma educação intercultural que possibilite a superação de práticas e visões etnocêntricas.

Este é o argumento que queremos agora recuperar, ou seja, que a concepção decolonial de Paulo Freire fundamenta-se no *diálogo intercultural* como uma importante diretriz pedagógica e metodológica. Antes, retomemos as dimensões do diálogo previamente citadas, porque fundamentam a noção de interculturalidade em Freire.

A dimensão *existencial* do diálogo está ligada à concepção de ser humano de Freire, como um ser de relações. O diálogo, nesta perspectiva, impõe-se "como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens" (1980, p. 82-83), já que estes, como seres na busca constante de *ser mais*, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que "deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências" (1983, p. 28).

Nesta mesma direção, o diálogo é apresentado como exigência existencial, ato de criação, ato de profundo amor ao mundo e aos homens. "Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo" (FREIRE, 1987, p. 80). Além do amor, Freire compreende que o diálogo se funda na humildade, na fé nos homens, na confiança, na esperança e no pensamento crítico.

Em relação à dimensão *política*, Freire (1987) entendia que o diálogo, como substrato da existência, é o caminho pelo qual é possível a humanização do mundo e das pessoas, logo, um fenômeno fundamentalmente político.

Inspirado em Jaspers, Freire (2008) compreendia o diálogo também como uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e que gera criticidade. Só é possível o diálogo quando há respeito, democracia e solidariedade, nunca violência, antagonismo e desrespeito. Neste sentido, Freire esclarece que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, mas nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto, porque o que há é conflito, de natureza diferente ao conflito existente entre iguais e diferentes (FREIRE; GADOTTI, 2008).

Para que o diálogo se manifeste, é preciso a superação da cultura do silêncio e a instalação de uma cultura da participação. Por isso, o diálogo é conceituado como o encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, transformá-lo (FREIRE, 1987).

A educação do antidiálogo, ao contrário, é a que fundamenta a educação colonialista, violenta, autoritária. Em suas palavras:

> O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade [sic]. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de 'simpatia' entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2008, p. 116).

Do ponto de vista *metodológico*, o diálogo engendra uma crítica radical ao que Freire (1987) chamou de educação bancária, que, fundamentada na teoria antidialógica da ação, não oferece possibilidades dos alunos se expressarem, logo, seus conhecimentos e suas culturas são também negados. Na educação dialógica, ao contrário, o saber não reside unicamente no professor, porque a compreensão crítica da realidade social nasce da comunicação, do encontro entre sujeitos que buscam juntos a razão de ser dos fatos.

Neste sentido, na educação dialógica são priorizadas atividades que estimulem a participação, a pesquisa, o debate, o trabalho cooperativo, a solidariedade, a expressão artística, o afeto, a pergunta, a oralidade. O professor, sem perder sua autoridade, incentiva o desenvolvimento da liberdade com responsabilidade dos alunos, e aprende enquanto ensina; o aluno, corresponsável pelo processo pedagógico, ensina enquanto aprende.

Quanto à dimensão *estética* do diálogo, em trabalho anterior afirmamos que a abertura respeitosa e crítica aos outros, ao novo, à mudança, às diferenças, à imprevisibilidade do mundo permite a instalação do ato dialógico e nesta disponibilidade ao diálogo a beleza resplandece. O encontro amoroso entre seres humanos exige tal abertura, e se esta abertura não se alicerça numa racionalidade orientada por princípios éticos, não há beleza e nem diálogo (MOTA NETO; BARBOSA, 2005).

Por isso, afirma Paulo Freire (1996, p. 136): “A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”.

O pensamento freireano estrutura-se como grito de indignação frente à feiura da vida na Terra, resultante de um sistema social opressor, no qual todos os condenados da terra são submetidos a ouvirem os cânticos de horror do antidiálogo, da exploração, da miséria, da degradação estúpida e voraz dos recursos naturais. Em sua concepção, o diálogo é um instrumento de transformação de um mundo feio, opressor, burocratizador das relações sociais, num mundo belo, ético, solidário; um mundo de gente (MOTA NETO; BARBOSA, 2005).

Estas quatro dimensões, em nosso entendimento, engendram a natureza intercultural e decolonial do diálogo freireano. Sendo uma diretriz pedagógica que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo, o diálogo é uma estratégia de luta contra a colonialidade do ser; como ferramenta de afirmação das diferenças e de valorização dos saberes populares, o diálogo possibilita superar a colonialidade do saber; como ato subversivo da cultura do silêncio e de afirmação da participação e da democracia, o diálogo cria uma fissura na colonialidade do poder.

O diálogo em Paulo Freire, como fundamento de uma educação intercultural[54], exige que o educador democrático desenvolva a virtude do saber ouvir, da escuta sensível. “Aqueles que falam de modo democrático precisam silenciar-se para que se permita que a voz daqueles que devem ser ouvidos emerja” (2014, p. 90).

Entendemos que esta é uma forte característica decolonial e intercultural da proposta pedagógica de Paulo Freire, porque possibilita que o outro negado desenvolva o seu direito de falar, se expressar, se posicionar, superando as barreiras do silêncio impostas pela modernidade/colonialidade. As implicações metodológicas desta proposta são evidenciadas pelo próprio autor:

> esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as). Tudo isso significa que o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e

[54] Apesar de darmos destaque à categoria *diálogo* como o fundamento da concepção intercultural em Paulo Freire, concordamos com Oliveira (2011) quando nos diz que a questão da interculturalidade envolve um conjunto de outras categorias de Freire, como *oprimido*, *cultura*, *invasão cultural*, *síntese cultural* e *autonomia*, perpassando pelas discussões dos anos 90, em que aborda temas como *multiculturalismo*, *diferença*, *identidade cultural*, *relações de gênero e de raça* e *tolerância*.

> concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais que verdadeiramente ouvi-los (FREIRE, 2014, p. 90).

As últimas palavras de Freire deste excerto fazem eco com a crítica pós-colonial de Spivak (2010) ao paternalismo, que silencia a voz dos subalternos, mesmo de agentes "bem-intencionados" que, buscando representá-los, terminam por calá-los ainda mais.

Para Freire (2014), a voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir, é ser presença crítica na história. "Ter voz é estar presente, não ser presente. Nas experiências autoritárias, tremendamente autoritárias, o povo não está presente. Ele é representado. Ele não representa" (p. 159-160).

O direito de falar está também relacionado à questão da língua, não só como veículo de construção e transmissão do pensamento, mas também como um artefato cultural e simbólico. Paulo Freire enfatizou a importância da língua na educação libertadora sobretudo nos seus "escritos africanos", porque foi na África que vivenciou de perto a contradição de uma educação que se pretendia descolonizadora mas que, negando as línguas locais, priorizava o idioma do colonizador europeu.

Para ele, a imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial e que permanece mesmo após a independência. É por isso que, segundo ele, os colonizadores falam de sua língua como língua, algo superior, e da língua dos colonizados como dialeto, inferiorizando-a (FREIRE, 1978).

Deste modo, entendia que o processo de libertação de um povo não pode se completar se este povo não reconquista sua palavra, o direito de se expressar autenticamente, de pronunciar e nomear o mundo com suas próprias palavras e não com as dos colonizadores. "Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador" (FREIRE, 1978, p. 145).

Em *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*, Freire (2008a)[55] também discute as relações entre colonialismo e domínio linguístico x libertação e reafricanização dos nacionais, com direito à livre expressão em línguas nativas africanas.

Comenta que no processo de independência das nações africanas, com a chegada ao poder do grupo nacional, corre-se um sério risco: o de, rompendo com o colonialismo, cair no neocolonialismo, que é o colonialismo "adocicado". Afirma que no neocolonialismo, que barateia as despesas do colonizador, substituindo a sua estrutura pela da burocracia nacional

[55] Texto também publicado no livro *Pedagogia da Tolerância* (FREIRE, 2004), organizado por Ana Maria Araújo Freire.

por ele controlada, a língua é um instrumento de domínio e que precisa ser preservada. Por isso, não bastava romper com o colonialismo sem se desvencilhar de sua estrutura simbólica, cultural e linguística de dominação (a colonialidade, em nomenclatura decolonial). É preciso, ele enfatiza, fazer uma ruptura fundamental com o colonialismo, partindo para um tipo de sociedade efetivamente independentizada (FREIRE, 2008a).

Por cruzar questões eminentemente políticas com sua proposta pedagógica; ao conceber o diálogo muito mais do que simples "conversa", envolvendo componentes éticos, subversivos, identitários, culturais; por projetar uma educação descolonizadora e revolucionária, sem perder de vista a solidariedade, a humildade e o amor, entendemos que a concepção de diálogo em Paulo Freire muito se aproxima da ideia de *interculturalidade crítica* de Catherine Walsh (2009).

A autora construiu esse conceito para distingui-lo da *interculturalidade funcional*, que é orientada para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, visando impulsionar os imperativos econômicos do modelo capitalista neoliberal. A interculturalidade crítica, em sentido bem diferente, parte do problema do poder, do padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construído para manter as assimetrias sociais e culturais vigentes (WALSH, 2009).

Por isso, a interculturalidade crítica busca suprimir as causas destas assimetrias, além de ser uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Ela tem suas raízes não no Estado, nem na academia, mas nos discursos e processos políticos impulsionados por movimentos sociais contra-hegemônicos, buscando incidir de maneira transformadora sobre o problema estrutural colonial capitalista (WALSH, 2009).

Para esta autora, a interculturalidade crítica caminha *pari passu* com a decolonialidade, "como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas".

É nesta perspectiva que consideramos o diálogo intercultural como uma categoria decolonial da pedagogia de Paulo Freire. A educação de Paulo Freire, tanto em termos de concepção quanto de proposta metodológica pode ser denominada de intercultural crítica (logo, decolonial, conforme Walsh), já que, na interpretação Oliveira (2011), com a qual concordamos: a) problematiza a estrutura social vigente; b) tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão; c) preocupa-se com práticas de

desumanização e exclusão que naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade; d) tem raízes assentadas nos movimentos sociais.

iii) Conscientização:

A categoria "conscientização" tornou-se um dos rótulos da pedagogia de Paulo Freire, dada sua importância no seio do pensamento e das experimentações metodológicas desenvolvidas pelo próprio educador pernambucano ou nele inspiradas. O que não se sabe, muitas vezes, são as mudanças que o significado desta palavra veio sofrendo com o tempo, desde suas utilizações iniciais, no final dos anos 50 e início dos 60, passando pela radicalização do seu pensamento e desta categoria, com a incorporação do marxismo, até o "abandono" do conceito e sua reutilização, por parte de Freire.

Vimos neste capítulo que em *Educação e Atualidade Brasileira* e em *Educação como Prática da Liberdade*, primeiras produções de Freire, há uma inegável influência do nacional-desenvolvimentismo e do pensamento social de isebianos como Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, os quais foram os responsáveis por cunhar o conceito de "conscientização", popularizado, todavia, pela obra de Freire.

Neste contexto, na virada dos anos 50 para os 60, a conscientização é entendida como consciência crítica da realidade nacional, como apropriação dos homens e das mulheres de sua posição no contexto social brasileiro, como superação da consciência ingênua, ligada ao "atraso" e à cultura política autoritária e vertical, herdeira de nossa história colonial. A conscientização, processo associado ao desenvolvimento e à democratização do país, possibilitaria que os cidadãos brasileiros reconhecessem os limites de sua anterior visão ingênua ou mágica do mundo, passando a perceber a realidade de uma maneira mais racional, relacional e crítica, contribuindo, desse modo, para o processo de mudança social em curso.

Nas experiências de alfabetização de adultos levadas a cabo nesse período, o esforço conscientizador se manifestava tanto na escolha das palavras geradoras do universo vocabular dos grupos populares – escolha que, como se sabe, tinha como um dos seus critérios o *teor pragmático* da palavra, "que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc." (FREIRE, 2008, p. 122), quanto na criação de situações existenciais típicas dos grupos com os quais se trabalhava, por meio

de recursos como a "codificação" e a "descodificação"[56], provocando debates sobre situações-problemas que deveriam levar estes grupos a se conscientizarem concomitantemente à sua alfabetização[57].

Apesar do véu crítico que envolvia o conceito de conscientização e de sua real importância para politizar e dar significado à alfabetização, algo sem precedentes na história da educação brasileira, que havia "petrificado" a alfabetização em procedimentos e métodos mecânicos, decorativos e acríticos, este conceito foi também bastante problematizado, especialmente em sua formulação inicial.

Algumas das críticas mais importantes feitas ao conceito de conscientização, e que posteriormente foram assumidas pelo próprio Freire, direcionam-se a um certo "etapismo" presente na ideia dos estágios ou estados de consciência. Em *Educação e Atualidade Brasileira*, como vimos, Freire (2003) refere que a passagem de uma *consciência intransitiva* à *consciência transitivo-ingênua* se daria "quase" automaticamente com o processo de industrialização e democratização da sociedade brasileira, enquanto que a transição da *consciência transitivo-ingênua* à *transitivo-crítica* exigia o trabalho educacional.

Mas, como determinar o nível de consciência dos grupos populares? A consciência é homogênea ou é fraturada? Alguém crítico das desigualdades sociais brasileiras não pode ser ingênuo ou acrítico quanto a questões sexuais e raciais, por exemplo? Como sustentar que a industrialização e a democratização da sociedade garantirão a passagem da consciência intransitiva à transitiva? Há um estado definitivo de consciência crítica ou esta deve ser buscada permanentemente? Estes são alguns dos questionamentos abertos à primeira formulação de Freire sobre a conscientização.

O que observamos na obra de Freire a partir dos anos 70 é que esse "etapismo" dá lugar a uma posição mais segura, sólida, decorrente da incorporação do conceito de "consciência de classe"[58] de Georg Lukács. Ao invés de apenas consciência crítica da

---

[56] Na explicação de Freire (1987, p. 97), "A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada".

[57] É neste sentido que concordamos com Fiori (1987, p. 13), quando diz que: "O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra".

[58] Conforme Abbagnano (2007), em *História e Consciência de Classe*, Lukács atribui à consciência de classe o título de sujeito da história, de princípio ou força que faz a história. A consciência de classe é o ponto de partida da vocação de uma classe para o domínio, ou seja, para a organização de uma sociedade conforme os seus interesses. A consciência de classe identifica-se com a "compreensão total da história", na qual se funda a possibilidade real de evolução da própria história em direção a uma sociedade nova. Também é entendida como a consciência das contradições entre interesses econômicos e sociais opostos.

realidade nacional, a conscientização será entendida como um instrumento de luta das classes populares para a transformação radical da sociedade.

Do mesmo modo, para Scocuglia (1999), a conscientização pensada nos termos de Álvaro Vieira Pinto e dos isebianos como "estágios crescentes de consciência" (ingênua, transitiva, crítica) desloca-se gradativamente para consciência de classe lukacsiana.

Isso não significa que Freire tenha abandonado o uso dos conceitos de consciência ingênua e crítica, mas passou a utilizá-los em termos de consciência dominada e dominante e no quadro mais geral da luta de classes e do imperialismo, algo que está muito evidente, por exemplo, em *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1982), como podemos verificar no excerto a seguir:

> a emersão da consciência popular, mesmo ainda ingenuamente transitiva, provoca o desenvolvimento da consciência das classes dominantes. É que a transitividade ingênua anuncia, nas massas populares emersas, a constituição da consciência da classe dominada, com que se assumem como 'classe para si'. Desta forma, assim como há um momento de surpresa entre as massas populares quando começam a ver o que antes não viam, há uma correspondente surpresa entre as classes dominantes quando percebem que estão sendo desveladas pelas massas. Esta dupla revelação provoca ansiedades numas e noutras (1982, p. 75).

Trata-se, assim, de uma consciência forjada na luta de classes, no embate político, no movimento social. Ela não é construída antes da luta social, como se fosse uma preparação para ela, mas é uma consciência que nasce dos processos sociais concretos de enfrentamento com as classes dominantes.

E esta é precisamente a segunda crítica e autocrítica feita ao conceito original de conscientização. Freire (1982) reconhece que em *Educação como Prática da Liberdade*, ao tratar da conscientização, viu o momento de desvelamento da realidade como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. Não tomou os polos conhecimento da realidade e transformação da realidade em sua dialeticidade. No entanto, diz que na *Pedagogia do Oprimido* e, sobretudo, nos seus escritos posteriores, esse limite já havia sido superado.

Em uma entrevista concedida a Sérgio Guimarães, em 1978, em Genebra, Freire dizia que havia, em seus primeiros livros, a "ingenuidade de pensar que a conscientização de uma dada realidade opressiva significasse a superação dessa realidade", ou seja, uma postura idealista que não reconhecia a "relação dialética entre a transformação dessa realidade e a percepção crítica dela" (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 24).

Nesta mesma entrevista, ele pondera, no entanto, que esta não era sua intenção, mas aceita a crítica de idealista, já que não soube explicitar bem essa relação dialética entre pensamentos e fatos. O que achava injusto era que muitos dos seus críticos não acompanhavam sua trajetória intelectual, seus outros escritos, nos quais ele próprio faz a autocrítica. Em suas palavras: "Se eu tivesse morrido só com aquele primeiro livro, OK. Mas não morri, depois daquele livro. Então eu marchei, e é preciso ver as superações que eu mesmo venho tentando fazer de mim, sem pensar jamais que vou chegar a um máximo de criticidade" (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 25).

A partir da *Pedagogia do Oprimido* fica muito evidente que a conscientização não é um fenômeno puramente cognitivo, mas que está implicado com a transformação da realidade social, na práxis concreta. Por isso mesmo, não pode haver neutralidade política na utilização do método conscientizador. Ele serve a determinadas finalidades, interessa a determinados grupos e enfrenta privilégios, hierarquias, violências e desigualdades sustentados pelas elites de um país ou região. Como explica Freire:

> Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo, por todas as razões a que já fizemos referência. Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se (FREIRE, 2011, p. 104).

Conscientização é práxis, é um esforço crítico de desvelamento da realidade, que envolve necessariamente um engajamento político (FREIRE, 1982). A práxis, por sua vez, é reflexão e ação dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, diz Freire (1987), é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Apesar do esforço de Freire em politizar e esclarecer o conceito, ele teve um uso muito desvirtuado e chegou a ser lido e utilizado inclusive com intencionalidades conservadoras, por grupos privilegiados socialmente.

O desvirtuamento do conceito incomodou profundamente a Paulo Freire, ao ponto de em 1978 assumir para Sérgio Guimarães que há cinco ou seis anos (desde 1972 ou 1973, portanto) deixara de usar oralmente e na escrita a palavra conscientização, embora sem renunciar ao processo ao qual a palavra dá nome (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

No entanto, acompanhando a produção de Freire, sabemos que isto não foi cumprido, já que em livros posteriores, como na *Pedagogia da Autonomia*, por exemplo, Freire retoma o uso da categoria. Neste livro, o autor diz insistir na necessidade da conscientização, insistir na sua atualização, sendo que a conscientização "é exigência humana,

é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica" (1996, p. 54). E, em termos mais epistemológicos, afirma que a conscientização é um exercício de criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Outra categoria do universo pedagógico e metodológico de Freire, relacionada ao esforço conscientizador, é a *problematização*, entendida como "a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade" (FREIRE, 1987, p. 57).

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire denomina sua proposta de educação problematizadora, que se contrapõe à educação bancária. Enquanto esta é desenvolvida por métodos autoritários, baseados em relações dissertadoras, narradoras, verticalizadas, nas quais não há espaço para a produção do conhecimento, apenas para sua memorização, na educação problematizadora, ao contrário, os homens e as mulheres são vistos como "corpos conscientes", logo, supera a contradição educador-educando, possibilitando a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987).

Por isso, a tarefa do educador, ao invés de ser a transmissão do conhecimento já produzido, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza (FREIRE, 2011). A educação problematizadora, de caráter profundamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. Buscando a emersão das consciências, ela estimula a inserção crítica dos oprimidos na realidade (FREIRE, 1987).

O educador progressista, na perspectiva de Freire (2014), tem a responsabilidade ética e política de revelar situações de opressão. Ele considera que é dever do educador criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança. Assim, considera que é papel do educador desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos revelarem sua própria situação de opressão.

Entendemos que a conscientização e a problematização, na pedagogia freireana, dimensionam-se como categorias metodológicas decoloniais por três razões fundamentais: a) possibilitam que os oprimidos tomem conhecimento da realidade de opressão em que vivem e se engajem na luta transformadora; b) criam possibilidades dos oprimidos produzirem seu próprio conhecimento e visão de mundo, superando o colonialismo epistemológico e a colonialidade do saber; c) são um exercício de liberdade, porque ensinam os seres humanos a pensarem e viverem com autonomia, sendo a educação efetivamente uma ação cultural libertadora.

4.4 O HORIZONTE UTÓPICO DE PAULO FREIRE: ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO

"Da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação", subtítulo deste capítulo, expressa uma travessia ou movimentação dialética operada pelo e no pensamento de Paulo Freire. Porque foi um humanista, que apostava na liberdade do ser humano; por ter sido um marxista, que entendia a realidade em movimento, de forma dinâmica e contraditória; tendo sido um socialista, engajado na luta pela transformação radical da sociedade; ou porque foi um cristão, com fé nos homens e nas mulheres e movido pela utopia do reino da justiça na terra, está presente nas ideias de Freire a dialética denúncia – anúncio, que é absolutamente central para compreendermos a decolonialidade neste autor. Afinal, a decolonialidade é, a um só tempo, desconstrução do paradigma da colonialidade e construção de outro modo de viver e pensar, com justiça, liberdade e autonomia, questões tão presentes na obra e na militância de Freire.

Vimos em sua biografia que Freire dizia reagir, desde pequeno, e quase que instintivamente, a toda forma de discriminação, violência e racismo. Esta "energia de descontentamento" ante a opressão foi se tornando mais aguda à medida que conhecia melhor a própria opressão e se engajava contra ela nos projetos e nos movimentos de que participou, seja no Brasil, seja em outros países do mundo.

No plano do pensamento, que é o que vamos enfatizar, desde *Educação como Prática da Liberdade* Freire (2008) se identifica como um "radical de esquerda". Isto significava, para ele, assumir a esperança não como um otimismo ingênuo, mas como uma postura prático-reflexiva em busca da construção de "projetos autônomos de vida", rejeitando o que chamou de transplantes inadequados de soluções para os problemas de nosso contexto.

Vimos que pedagogicamente Freire antagonizava com as soluções prontas, "milagrosas" que chegavam ao Brasil e às nossas escolas como doações bem-intencionadas de especialistas provenientes dos países do então denominado Primeiro Mundo. Politicamente, notamos em Freire a mesma recusa às receitas transplantadas, que não nascem do debate crítico e contextualizado das realidades periféricas dos países do Terceiro Mundo, das reflexões elaboradas autonomamente pelos próprios nacionais destes países. Para ele, estas receitas:

> Não frutificam. Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade. De tanto insistirem essas sociedades nas soluções transplantadas, sem a devida "redução" que as adequaria às condições do meio, terminam as suas gerações mais velhas por se entregarem ao desânimo e atitudes de inferioridade (FREIRE, 2008, p. 61).

Como observamos, o desânimo e a desesperança estão associados ao sentimento de inferioridade que marcam, ambos, a estrutura profunda da personalidade dos oprimidos, dos colonizados, dos violentados. Para Freire (2008), por isso mesmo, este sentimento de inferioridade precisa ser substituído pelo da autoconfiança, ao tempo em que os esquemas e modelos antes importados devem ser substituídos por projetos e planos resultantes de estudos sérios e autônomos sobre a realidade. É desse modo que as sociedades dependentes, periféricas, neocolonizadas vão construindo mais confiança e si mesmas.

Há no pensamento e na pedagogia de Freire, portanto, um horizonte utópico libertador, que é o que move todas as suas ideias e todos os seus esforços. É uma "pedagogia utópica", como chegou a afirmar, e utópica não porque se prende ao "irrealizável", mas ao "sonho possível", a serviço da libertação das classes oprimidas, e que se faz e refaz na prática social, no concreto e que implica na dialetização da denúncia e do anúncio. Desse modo, não é utopia no sentido idealista, que se nutre de sonhos vazios, mas é um projeto de transformação. Afinal, a esperança utópica é um engajamento arriscado (FREIRE, 1982).

As categorias *utopia*, *esperança* e *sonho* constituem o horizonte ético-político de Freire e sua concepção decolonial. A esperança, para ele, é não só necessidade histórica, mas também ontológica. A desesperança, dialeticamente, é distorção desta necessidade ontológica (FREIRE, 2000).

Mas Freire deixa claro que a esperança não é um cruzar de braços e uma espera vã. "Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (FREIRE, 1987, p. 82). Dizia que a espera só é esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida (FREIRE, 1978).

A esperança, desse modo, é um ingrediente histórico do desejo profundo das pessoas e dos grupos em construir a libertação. E para que a esperança não morra, ela precisa ser vivenciada na luta concreta das classes oprimidas contra aquilo e aqueles que lhes oprimem. Afinal, a esperança, ainda que imprescindível, sozinha não ganha a luta. "Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo" (FREIRE, 2000, p. 10).

A esperança crítica aponta para o que Freire (1987) chamou de "inédito viável", que é a transcendência ou superação das "situações-limites" que obstaculizam o processo de luta dos oprimidos por sua libertação. Para os explorados, a opressão é a situação-limite que precisa ser superada na busca da libertação, que é o seu inédito viável; para os opressores, ao

contrário, a libertação é a situação-limite a ser enfrentada, de modo a manter o *status quo* e seus privilégios de classe.

É preciso marchar com paciente impaciência, também dizia Freire. Isso significa que precisamos lutar conscientes dos limites e das viabilidades históricas dos projetos que encampamos. É necessário saber que nem tudo o que almejamos será alcançado em nosso próprio tempo histórico, mas a luta que agora travamos, incompleta em suas realizações, será fundamental para realização amanhã dos sonhos de hoje. Em suas palavras: "a melhor maneira de fazer amanhã o impossível de hoje é realizar hoje o possível de amanhã" (1978, p. 65).

Por isso, o sonho pela humanização não é idealismo, nem otimismo ingênuo, mas um processo de ruptura da opressão e uma exigência histórica daqueles que ousam lutar:

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2000, p. 99).

Em vários escritos, Freire faz questão de reiterar que o seu humanismo não é abstrato, ingênuo, liberal, assistencialista, mas um humanismo *concreto, radical* e *rigorosamente científico*. Afirma que não é um humanismo que se nutre de visões de um ser humano ideal, fora do mundo, mas um humanismo que, pretendendo ser a humanização de todos os seres humanos, rejeita toda forma de manipulação; um humanismo que se dá na ação transformadora das estruturas que coisificam e oprimem o ser humano (FREIRE, 2011).

Mas como Freire traduziu essa esperança crítica, esse sonho pela humanização, esse horizonte utópico em termos de uma pedagogia política? Como se dá a relação entre pedagogia e política na obra de Freire? Quais as implicações destas questões para a concepção decolonial depreendida de seus escritos?

Para debater estes questionamentos, é preciso insistir na leitura histórica das obras de Freire. Como ele mesmo queria, os seus estudiosos precisam acompanhar sua trajetória intelectual e as mudanças que ocorreram no seu pensamento. Neste tópico em particular, sobre as relações entre educação e política, há mudanças sérias e importantes.

Concordamos com Scocuglia (1999) quando afirma que há um nível crescente de politicidade na obra de Freire. Este autor, que analisou precisamente o binômio educação-política nas obras de Freire, chega à conclusão de que há três momentos bem marcados, com posições teóricas e políticas bem diferenciadas, ao longo da obra do educador pernambucano.

> Quanto à seqüência relativa ao binômio educação-política (objeto central do nosso estudo), podemos afirmar que: (1) em Educação e Atualidade Brasileira (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em Educação Como Prática da Liberdade (1984a) advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da "humanização do homem", via conscientização psico-pedagógica; (3) enquanto na Pedagogia do Oprimido postula um processo educativo para a "revolução da realidade opressora", para a eliminação da "consciência do opressor introjetada no oprimido", via ação político-dialógica. (SCOCUGLIA, 1999, p. 56).

Neste contexto, dentre outras mudanças no discurso político de Freire, queremos destacar duas "viradas" importantes, tomando emprestado, mais uma vez, a análise de Scocuglia (1999): a) em primeiro lugar, a mudança de ênfase do discurso da "liberdade", que era individual, mental, pessoal, em direção ao discurso da "libertação", que significa luta política, ruptura com a estrutura social do capitalismo; b) em segundo lugar, a partir da incorporação da contribuição marxista, e especialmente a partir de *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, a politicidade da educação ganha o centro da análise de Freire, que deixa de considerar que a educação tem "aspectos políticos", para pensar que a educação *é* política em sua inteireza.

O tema da libertação é detidamente abordado por Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Neste livro, especificamente em seu quarto capítulo, Freire analisa as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da dialógica, e neste contexto discute questões como revolução, relação liderança e povo e humanismo.

Bastante influenciado pelo marxismo e pelo socialismo, Freire assume a defesa de uma mudança radical e estrutural das sociedades periféricas, via processo revolucionário, destacando o protagonismo dos oprimidos na luta por sua própria libertação.

Freire (1987) considera que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e de mulheres e não de "coisas". Por isso, a libertação nem é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, e nem é libertação de uns feita por outros. Por isso, o revolucionário, mesmo que bem-intencionado, não pode reproduzir estratégias de dominação que calem os oprimidos. Ele precisa se solidarizar com o povo, dialogar com ele, estimular o seu protagonismo, valorizar sua sabedoria, ter fé em suas capacidades.

Não pode haver mudança revolucionária com métodos autoritários. Afinal, pretender a libertação dos oprimidos sem a sua reflexão no ato desta libertação, como nos diz Freire (1987), é transformá-los em objetos, em massa de manobra. "O esforço revolucionário

de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do *quefazer* e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*" (FREIRE, 1987, p. 122).

Assim, a mesma dialogicidade que defende para educação, assume também um lugar de destaque em sua leitura política de mundo. De modo outro, Freire relaciona sua concepção de educação como situação gnosiológica a uma espécie de teoria da revolução dialógica.

> Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ato, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 1987, p. 125-126).

Por essa razão, Freire insistia no diálogo entre liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que juntas pudessem reconhecer "na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão" (FREIRE, 1987, p. 123).

O diálogo com as massas é uma exigência radical de toda revolução autêntica, dizia. Por isso, enfatizava que o revolucionário não poderia confundir radicalidade com sectarismo. Afinal, o sectário não respeita a opção dos outros, impõe sua verdade sobre a dos demais e realiza ações que não são vigiadas pela reflexão (FREIRE, 2008).

Esta relação entre educação e política, central aos seus escritos, lhe conduz à defesa de que há um caráter eminentemente pedagógico da revolução. Na revolução, dizia, é preciso praticar uma pedagogia humanizadora, estabelecendo uma relação dialógica permanente com os oprimidos. (FREIRE, 1987).

Neste aspecto certamente influenciado por Antonio Gramsci, Freire entendia a revolução como revolução cultural, definida como "o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir" (FREIRE, 1987, p. 156).

A ação cultural para a libertação que propõe deve transformar-se em revolução cultural. São momentos distintos do processo revolucionário. A ação cultural se faz em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder. Mas a revolução é permanente, insiste Freire. O novo mundo não emerge automaticamente com a tomada do poder. Ele é criado no processo revolucionário,

permanente. “A criação desse mundo novo, que jamais deve ser ‘sacralizado’, exige a participação consciente das grandes massas populares, a superação da dicotomia trabalho manual – trabalho intelectual e uma forma de educação que não repita a burguesia” (1982, p. 93).

Por isso, a concepção de revolução em Freire envolve bem mais que a mera tomada do poder. A revolução está associada à reinvenção do poder, e se o poder não for reinventado, corre-se o risco das lideranças revolucionárias, ao chegarem ao poder, se burocratizarem, se corromperem com a estrutura herdada e assim rejeitar a participação crítica do povo. “Nessa reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2008, p. 67).

Por isso, em sua visão, um dos objetivos fundamentais da revolução é o de promover a ultrapassagem, nos oprimidos, do seu estado de objeto para o estado de sujeitos. É assim que no processo revolucionário a liderança autêntica precisa “morrer” para então reviver junto com os oprimidos, o que significa dizer que o protagonismo das classes populares precisa ser de tal modo trabalhado que a função do líder revolucionário deixa de ser imprescindível (FREIRE, 1987). Esta visão sobre a liderança democrática em muito se aproxima da noção de “redundância” de Orlando Fals Borda, como veremos no próximo capítulo.

Mas, se a concepção de revolução, em Freire, está associada, no plano ontológico, a esta ideia do sujeito ativo, protagonista, participativo, no plano sociológico ele enfatizava que a mudança social precisa ser dialética, no sentido de abranger tanto a infraestrutura quanto a superestrutura, pensadas em termos marxistas. Textualmente, dizia: “A transformação de uma sociedade será, por isto mesmo, tão mais radical quanto seja um processo infra-estrutural que toma, assim, a estrutura como a dialetização entre a infra e a supra-estrutura” (FREIRE, 1982, p. 33).

Podemos afirmar, desse modo, que Freire rejeitava o economicismo vulgar, posição que secundariza os fenômenos da superestrutura (educação, cultura, mentalidades, valores, conhecimentos, ideologias), vendo-os meramente como determinação da infraestrutura. Mas Freire igualmente recusava um certo tipo de culturalismo, que ignora as relações intrínsecas e dialéticas entre a base material e a produção simbólica da sociedade.

Com base nesta concepção de revolução, Freire (1982) pontifica que ser revolucionário “significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas” (p. 113).

Não obstante, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta não só sua concepção de revolução, mas também as características do processo político revolucionário, no contexto de uma teoria da ação dialógica. São elas: *colaboração*, *união*, *organização* e *síntese cultural*.

A *colaboração*, na teoria da ação dialógica, contrapõe-se à conquista, que constitui a teoria da ação antidialógica. Nesta, um sujeito conquista o outro, transformando-o em "coisa", enquanto que na colaboração os sujeitos se encontram para a transformação conjunta do mundo. "A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação" (1987, p. 166).

Interessante destacar que apenas na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) cita duas vezes o nome do sacerdote guerrilheiro Camilo Torres, amigo e inspirador de Orlando Fals Borda, como exemplo de comunicação e de verdadeira colaboração com o povo.

Se, na situação de opressão, as classes dominantes se esforçam para dividir os oprimidos para manter seu domínio, na teoria da ação dialógica os oprimidos devem buscar a *união* para a sua libertação coletiva. Isto pressupõe que o intelectual orgânico trabalhe com os oprimidos a construção de uma consciência de classe, que favoreça a relação solidária entre os diferentes segmentos excluídos da sociedade.

E, ainda que o foco, na *Pedagogia do Oprimido*, seja a análise da opressão a partir da categoria "classe social", o humanismo de Freire lhe leva a problematizar e condenar toda e qualquer situação de opressão e sofrimento. A consciência de classe oprimida deve estar ligada à consciência da opressão do ser humano, como se pode perceber do excerto que segue:

> A "aderência" à realidade, contudo, em que se encontram, sobretudo os oprimidos que constituem as grandes massas camponesas da América Latina, está a exigir que a consciência de classe oprimida passe, senão antes, pelo menos concomitantemente, pela consciência de homem oprimido (FREIRE, 1987, p. 173).

A *organização* é a terceira característica da teoria da ação dialógica de Freire. Contraposta à manipulação, a organização das massas populares favorece a sua unidade e, consequentemente, a luta pela libertação. O papel da liderança revolucionária é buscar a unidade e a organização das massas, "o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas" (FREIRE, 1987, p. 175).

Neste ínterim, Freire (1982) destaca o papel do partido revolucionário no sentido da organização consciente das classes dominadas, de modo que superem o estado de "classe

em si" para "classe para si". Reitera também a função pedagógica dos partidos revolucionários, no sentido do aprofundamento crítico da tomada de consciência.

> O que os partidos de esquerda, convertendo-se com seriedade à democracia, deixando de ser partidos de *quadros*, têm de fazer é tornar-se verdadeiramente organismos pedagógicos. Partidos à altura de seu tempo, que se tornem capazes de inventar canais de real comunicação com os espoliados e sofridos e com aqueles e aquelas que a eles aderem (FREIRE, 2013, p. 65).

Por fim, Freire (1987) nos falou da *síntese cultural* como uma modalidade de luta e política cultural que enfrenta a invasão cultural típica da dominação imperialista/colonialista. A síntese cultural promove o diálogo gnosiológico e intercultural entre os saberes ditos eruditos e os saberes populares. Não nega as diferenças entre um saber e outro, e nem a importância de cada um, mas nega a invasão de uma forma de conhecimento sobre outra, afirmando, em contrapartida, a relação entre saberes e o aprendizado colaborativo entre lideranças e massas populares.

É preciso deixar claro que Freire sempre apostou no diálogo entre saberes, afirmando a importância tanto do saber cotidiano, local, experiencial, popular quanto do saber escolar, acadêmico, erudito, científico, sistematizado. A ressalva é necessária porque muitos educadores e acadêmicos, por falta de leitura das obras de Freire ou por divergência ideológica, distorcem este traço do seu pensamento, dizendo que Freire desvalorizava o saber sistematizado.

Isto não é verdadeiro nem para a concepção de educação como situação gnosiológica de Freire, que preconiza a aprendizagem como um processo coletivo e dialógico (nos aspectos interpessoal e intercultural), nem para a visão política de Freire, sintetizada em sua teoria da ação dialógica.

Quanto a este último aspecto, que é o que nos interessa agora, vale recuperar o papel do intelectual orgânico para Freire, que chegou a afirmar, em diálogo com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, que este intelectual deve contribuir para que as classes populares possam conhecer melhor o que já conhecem a partir de sua prática, ultrapassando o nível da sensibilidade dos fatos para alcançar a razão de ser dos fatos. Freire também enfatizou, na mesma direção, que os intelectuais orgânicos devem contribuir para que as massas conheçam o que ainda não conhecem e assim participar da produção de um novo conhecimento (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2008).

Em nosso entendimento, estas quatro características da teoria da ação dialógica de Freire fundamentam uma proposta política decolonial, radical e revolucionária, porque

rejeitam o sectarismo e a arrogância típicos em lideranças tanto da direita quanto da esquerda, estimulando a colaboração e o protagonismo. Mas é também uma proposta política decolonial na medida em que valoriza os saberes experienciais, ancestrais, populares dos grupos oprimidos, dando voz a memórias de luta soterradas pelo epistemicídio da modernidade/colonialidade. Por fim, é decolonial porque promove a união entre diferentes segmentos oprimidos, e não só aqueles privilegiados por uma determinada leitura política eurocêntrica e fragmentada da realidade.

Podemos também inferir que a contribuição política de Freire ao pensamento decolonial é reler o socialismo a partir de bases não eurocêntricas. Não se trata, desse modo, de abandonar o projeto socialista ou as bandeiras políticas da esquerda, vendo-os simplesmente como construções ocidentais e eurocêntricas, mas propor um socialismo próprio, autônomo, factível para a realidade do Terceiro Mundo.

Em diversos escritos, está muito evidente a filiação de Freire a um projeto socialista de sociedade. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, por exemplo, ele esclarece como vê a diferença entre capitalismo e socialismo e, identificando-se como socialista, defende valores como a coletividade, a superação da dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual, a solidariedade e a democracia.

> Se a produção se orienta no sentido do bem-estar coletivo e não do lucro do capitalista, privado ou estatal, a acumulação, indispensável ao desenvolvimento, tem uma significação e um fim totalmente distintos. Agora, numa perspectiva socialista, o que se deixa de pagar ao trabalhador já não é uma usurpação, mas a quota que ele dá ao desenvolvimento da coletividade, e o que se deve produzir com esta quota não é uma mercadoria que se define por ser vendável, mas o socialmente necessário. Para isto, é preciso que a sociedade que se reconstrói revolucionariamente, ao superar a dicotomia trabalho manual trabalho intelectual, se vá constituindo, toda ela, como uma sociedade de trabalhadores, cuja liderança, ao recusar, de um lado, qualquer forma de espontaneísmo, recusa, de outro, enrijecer-se burocraticamente (1978, p. 128-129).

Freire (1978) sonhava com a formação do homem novo e da mulher nova dentro desse contexto socialista. O seu humanismo, portanto, não é abstrato, mas nasce na luta revolucionária pela superação do capitalismo, em direção a uma sociedade de trabalhadores, fundada no trabalho livre e na produção do socialmente útil.

Em escritos mais recentes, após a crise do “socialismo real” e do fracasso do stalinismo, que converteu o socialismo em um regime burocrático, violento e autoritário, Freire, diferente de muitos intelectuais de esquerda e até da educação popular, continuou acreditando no projeto socialista, porém, enfatizou a necessidade desta construção se operacionalizar com procedimentos e valores democráticos. Freire passou a defender, em

suma, um *socialismo democrático*, isso é, um socialismo construído com liberdade, o único que interessa a uma pedagogia do oprimido (FREIRE; GADOTTI, 2008).

> Para mim a única coisa boa do capitalismo foi a moldura democrática dentro do qual o capitalismo cresceu em algumas regiões. O capitalismo em si é nefasto, é perverso, mas a moldura democrática, dentro da qual se desenvolveu em alguns países, é uma grande conquista de humanidade. O maior erro das esquerdas foi não ter percebido que, historicamente, não tinha porque haver antagonismo entre socialismo e democracia. Decretou-se um antagonismo inexistente, um antagonismo fictício entre liberdade e socialismo (2014, p. 262).

Como se pode notar no excerto anterior, em Freire a ideia de democracia está muito ligada à de liberdade. De forma mais explícita, ele nos disse: "a democracia se caracteriza, entre outras coisas, pela possibilidade daqueles que nela vivem, que a fazem, serem livres para serem diferentes" (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 85).

De acordo com Scocuglia (1999), a questão da radicalidade democrática percorre todo o discurso freireano, em todos os seus diversos e diferentes momentos. Este é um dos alicerces da teoria política e pedagógica de Paulo Freire.

Freire (2013) também teorizou sobre direita e esquerda utilizando sua tese da *unidade na diversidade*, definida anteriormente neste capítulo. Ele acreditava que a proposta da unidade na diversidade se impõe às esquerdas (no plural) para vencer a direita (no singular). A singularidade da direita, para ele, não significa homogeneidade, mas a facilidade com que suas diferentes tendências se unificam em face das posições da esquerda. A unidade das esquerdas, em contrapartida, é sempre mais difícil e trabalhosa. "Enquanto a direta só se sectariza em relação com o pensamento e a prática progressistas, as esquerdas se sectarizam entre si mesmas" (FREIRE, 2013, p. 104).

Também em seus últimos escritos políticos, Freire enfatiza mais a importância dos movimentos sociais, e não apenas dos partidos políticos, na luta pela transformação radical da sociedade. Segundo ele, os educadores críticos devem se aproximar dos movimentos sociais críticos, de resistência, procurando compreendê-los e ver como podem trabalhar junto a eles (FREIRE; MACEDO, 2011).

E enfatizando o caráter dialógico do trabalho político-pedagógico, Freire considera que o papel do educador não é chegar nos movimentos sociais com teorias *a priori* para explicar as práticas que ali ocorrem, mas sim descobrir os elementos teóricos que brotam da prática. Desse modo, as classes populares precisam apropriar-se das teorias de sua própria prática, vista como geradora de saber (FREIRE; MACEDO, 2011).

Nos anos 90, outro tema que ganha destaque na produção intelectual de Freire é o da ética. Neste terreno, Freire não só criticou o que chamou de ética do mercado, desumana, malvada, como propôs uma *ética universal do ser humano*, também chamada de *ética da solidariedade*.

Para ele, a ética do mercado está associada ao fatalismo neoliberal e ao discurso da globalização, que é uma justificativa ideológica do capitalismo, logo, da exploração de uns sobre outros. Considera que o sistema capitalista alcança na globalização neoliberal o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1996).

E demonstrando, mais uma vez, que sua preocupação não se limitava às relações de exploração entre classes sociais, mas também entre grupos étnicos e raciais distintos, bem como entre nações do Primeiro e do Terceiro Mundo, Freire afirma:

> O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada (2000, p. 12).

Portanto, concluímos que sua crítica ao colonialismo e ao capitalismo não é apenas de ordem epistemológica e política, mas também ética, porque o que a ética do mercado promove é um processo que chamou de *desgentificação*, que nega o valor da vida, e que por isso é uma transgressão à ética universal do ser humano que preconizou.

Quando fala da ética universal do ser humano, ele está se referindo à ética como marca da natureza humana, como algo absolutamente indispensável à convivência humana, como processo de humanização do mundo e das relações sociais (FREIRE, 1996). A ética universal do ser humano se apresenta como uma luta em favor dos oprimidos:

> em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quando a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (2000a, p. 130).

Freire (2013) apresenta como um imperativo ético do educador a luta contra a exploração, a discriminação, a negação, a discriminação. “Discriminados porque negros, discriminadas porque mulheres, discriminados porque homossexuais, ou trabalhadores ou brasileiros ou árabes ou judeus, não importa porque discriminados, temos o dever de protestar e de lutar contra a discriminação” (p. 121).

A ética universal do ser humano condena ainda o cinismo do mercado, condena a exploração da força de trabalho, condena o falseamento da realidade, a ilusão do incauto, o golpe no fraco e indefeso, a morte do sonho e da utopia e o testemunho mentiroso (FREIRE, 1996).

A ética que defende implica, por isso, decisão, opção, responsabilidade. É assim que ela é um imperativo, porque impõe o compromisso do educador e das pessoas em geral em falar a verdade, fazer o bem, promover a justiça e respeitar as diferenças.

A sua concepção ética está ligada à perspectiva decolonial não apenas por ser um instrumento de luta contra a colonialidade do ser e os processos de "desgentificação", mas também porque entende que é dever da ética enfrentar os desequilíbrios entre Norte e Sul e entre economias fortes e fracas (FREIRE, 2000a), apontando para um mundo mais solidário e para uma espécie de convivência planetária que só será possível mediante a superação do capitalismo e das barbáries do colonialismo.

As últimas palavras escritas por Freire, em 21 de abril de 1997, apontam precisamente para essa convivência solidária entre todos os seres vivos da Terra, vinculando sua leitura ética a uma preocupação ecológica que ainda precisa ser melhor explorada por seus estudiosos. Diz ele, neste último escrito, que os princípios éticos mais fundamentais a serem defendidos são os do "respeito à vida dos seres humanos, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo" (p. 67). Neste texto, afirma que a ecologia ganha uma importância fundamental no fim do século XX, e que ela precisa estar presente em toda e qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

Desse modo, o horizonte ético-político de Paulo Freire compõe uma parte central do fundamento e da moldura de sua concepção decolonial. Como não é possível e nem desejável fragmentar o entendimento de suas ideias, defendemos que a perspectiva decolonial depreendida de seus escritos encontra seu melhor sentido quando articulamos esta visão ético-política de mundo à sua biografia, às bases epistemológicas do seu pensamento e às propostas pedagógicas e metodológicas que encampou.

5 A CONCEPÇÃO DECOLONIAL EM ORLANDO FALS BORDA – OU A CONJUNÇÃO ENTRE CIÊNCIA PRÓPRIA PARTICIPATIVA, EDUCAÇÃO POPULAR E SOCIALISMO AUTÓCTONE

Apesar de ser um autor de convicções claras, cuja obra está escrita em linguagem ao mesmo tempo objetiva e rigorosa, não é tarefa simples analisar a produção intelectual de Orlando Fals Borda. Sociólogo com vasta produção, que inicia na década de 1950 e que se estende até seu falecimento, em 2008, suas dezenas de escritos abrangem uma diversidade de temáticas (como sociologia rural, processos de mudança social, epistemologia das ciências sociais, investigação-ação participativa, educação popular, ordenamento territorial, socialismo autóctone), manejando distintas perspectivas teóricas, que vão do estrutural-funcionalismo dos seus trabalhos iniciais, passando pelo marxismo não dogmático, até se aproximar, nos seus últimos escritos, de correntes ligadas à pós-modernidade, ao pós-colonialismo e ao holismo.

Buscando não perder de vista esta complexidade que caracteriza a vida e obra de Fals Borda, neste capítulo nosso objetivo é depreender e sustentar possíveis articulações entre a concepção decolonial e o seu pensamento socioeducacional. Não se trata de "encontrar" em seu pensamento ideias que se aproximem da perspectiva decolonial tal como esta vem sendo anunciada pelos teóricos da rede modernidade/colonialidade – embora pontos de coincidência e divergência sejam indicados –, mas em extrair de sua obra as "fontes" ou "intuições originais" que contribuem para pensar as ciências sociais, a educação popular e as sociedades latino-americanas a partir de uma concepção decolonial e não eurocêntrica nos seus próprios termos.

Assim como o fizemos com Paulo Freire, investigaremos a concepção decolonial em Fals Borda por meio de quatro aspectos: *biográfico*, analisando sua trajetória como intelectual sentipensante; *epistemológico*, dando destaque às suas críticas ao colonialismo intelectual e sua incessante busca de uma ciência própria latino-americana; *metodológico*, focalizando a ideia e os desenvolvimentos da investigação-ação participativa e suas articulações com a educação popular; e *ético-político*, no qual evidenciaremos os investimentos do autor em termos do que chamou de socialismo autóctone, como forma de exercício de uma democracia participativa.

Por meio desta organização, pretendemos defender o argumento de que *a concepção decolonial em Orlando Fals Borda se articula por meio da conjunção de sua trajetória como intelectual crítico sentipensante e de sua contumaz reação ao colonialismo*

político e epistemológico, que o levam não somente a defender uma sociologia da libertação e uma ciência social desapegada do euro-norte-centrismo dominante, como também a propor e protagonizar um projeto ético-político de sociedade participativa, baseada nos valores socioculturais fundantes das populações originárias da América Latina. A educação popular, nesta perspectiva, relacionada a processos investigativo-participativos, deveria contribuir para a superação do colonialismo epistemológico e para a construção de uma sociedade emancipada e livre.

5.1 ORLANDO FALS BORDA, UM INTELECTUAL SENTIPENSANTE: ASPECTO BIOGRÁFICO

A motivação para denominar a Orlando Fals Borda como um intelectual sentipensante vem de sua própria obra. Em diversas ocasiões, o autor utilizou este neologismo para expressar o perfil daqueles investigadores e educadores comprometidos com a mudança social e com a leitura autônoma e crítica das realidades colombianas e latino-americanas.

Um intelectual sentipensante é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias. Um intelectual sentipensante, ao contrário, orienta-se pela somatória de uma razão rigorosa e crítica e de um vínculo orgânico, participativo e afetivo com as comunidades populares. Por sua relação umbilical com as camadas mais sofridas, o intelectual sentipensante não ignora suas emoções e sua indignação com a opressão, mas as transforma em fonte seminal que alimenta uma ética do cuidado e uma racionalidade emancipatória.

De outro modo, com a simplicidade que lhe caracterizava, Fals Borda (2003, p. 9) definiu como sentipensante “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”. Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

O estudo sobre a vida de Fals Borda nos mostra que ele não somente defendeu tais ideias, como foi testemunho vivo de sua possibilidade, como buscaremos evidenciar ao longo deste capítulo. E defendemos que este traço é fundamental para compreender a presença de uma inflexão decolonial no autor. Afinal, o colonialismo intelectual se expressa não apenas no

plano do pensamento, mas também no da conduta do pesquisador/educador, mormente na típica arrogância de quem, por se considerar superior e mais sábio, relaciona-se com o outro de forma impositiva, violenta e vertical. Em Fals Borda, ao contrário, a construção de vínculos participativos e afetivos com as comunidades investigadas (que são também comunidades investigadoras) supõe uma recusa e uma subversão da relação vertical e autoritária que tradicionalmente tem marcado o trabalho de cientistas sociais e educadores.

Consideramos que a construção dessa atitude sentipensante em Fals Borda tem raízes em sua infância e juventude e ganha contornos mais nítidos quando inicia seu trabalho como sociólogo e como militante de esquerda, especialmente a partir dos anos 70, momento de criação da investigação-ação participativa (IAP) e de seu engajamento em ações de educação popular.

Fals Borda nasceu em Barranquilla, principal cidade da Costa colombiana, em 11 de julho de 1925. Cresceu no seio de uma família liberal de classe média, estimulado desde cedo pelos pais – que estavam ligados ao ensino, ao jornalismo e à ação social comunitária em Barranquilla – a ler, a estudar e a fruir das artes. Em seu texto autobiográfico, *Algunos recuerdos de mis primeros años*, comenta "Crecí, pues, entre libros y cuadernos, discos, dramas y conciertos, lo cual no deja de explicar mi posterior inclinación intelectual" (FALS BORDA, 2009, p. 28).

Cursou a educação primária e secundária em Barranquilla, no Colégio Americano da Igreja Presbiteriana, e aí teve acesso à aprendizagem da língua inglesa, que tanto lhe ajudou ao longo de sua carreira. Na adolescência, no seio da Igreja Presbiteriana, engajou-se e coordenou trabalhos grupais de jovens, como campanhas culturais e ações sociais, o que já antecipava o seu interesse pelo trabalho social comunitário e sua vocação como liderança sentipensante.

Fals Borda era um homem religioso. Foi batizado como membro da primeira Igreja Presbiteriana de Barranquilla, que lhe forneceu os valores básicos que formaram sua personalidade. As preocupações sociais, de maneira mais clara, chegaram-lhe depois, mas também pelo caminho da religião, através da experiência ecumênica que teve com sacerdotes católicos, especialmente com Camilo Torres Restrepo, seu amigo, sociólogo colega de trabalho na Universidad Nacional e inspiração política e teórica.

No início da vida adulta muda-se para Bogotá, ao ingressar na Escola Militar de Cadetes, onde ficou apenas um ano e meio, mas que foi um período significativo porque aí aprendeu a importância da ordem e o íntimo sentido do companheirismo, como nos relata em Fals Borda (2009). Deixa a Escola Militar após sua mãe conseguir uma bolsa de estudos para

fazer a graduação nos Estados Unidos. Neste país, opta por estudar literatura inglesa e música na *University of Dubuque*, em Iowa, obtendo seu título em 1947.

A música, aliás, ocupou um importante lugar no contexto de sua formação cultural e intelectual, chegando a influenciar não apenas sua "visão de mundo" e o seu modo de perceber a realidade, como também impactou algumas de suas mais importantes obras sociológicas, como veremos. Fals Borda (2009) chegou a comentar que sua formação religiosa, científica e musical são dimensões integradas e inseparáveis de sua personalidade.

Após a graduação nos Estados Unidos, Fals Borda retorna à Colômbia, cidade de Barranquilla, em um momento conturbado e violento do país, marcado pelo assassinato, em 1948, do dirigente político e candidato à Presidência da República Jorge Eliécer Gaitán, cuja morte provocou uma reação popular sem precedentes na história da Colômbia, conhecida como *El Bogotazo*, que consistiu numa série de protestos, destruição e queima de parte das edificações de Bogotá, disseminando por todo o país uma onda de violência que se aprofundaria nas décadas seguintes, e que se relaciona com o surgimento das guerrilhas na Colômbia.

Em face desse cenário conturbado, o jovem Fals Borda escreve uma pequena cantata, chamada *Mensaje a Colombia*, que pedia paz e união entre os seus compatriotas. Conhece em Barranquilla o pastor presbiteriano Richard Schaull, que depois chegaria a ser um dos iniciadores da teologia da libertação, corrente teológico-intelecual que tanto marcou sua vida e obra.

Retorna a Bogotá em 1949, onde não apenas aprofunda a amizade com Schaull, como tem a ousadia de apresentar-se como sociólogo no Ministério da Educação, mesmo sem formação, mas já com interesse na matéria, que havia sido suscitado ainda nos Estados Unidos. Assume um cargo administrativo-burocrático por este Ministério no município de Vianí, no departamento de Cundinamarca, ficando responsável pela organização dos arquivos do escritório local de um projeto do Ministério.

Desobedecendo as ordens de não se envolver com a população, em Vianí inicia uma amizade com o padre local e constrói redes de relações com a população. Logo demitido por desobediência, Fals Borda consegue um emprego como secretário bilíngue espanhol-inglês na companhia americana *Winston Brothers Company*, da área de construção de represas. Este trabalho lhe possibilita aprofundar suas relações de amizade com os operários, que eram campesinos, ao ponto de chegar a morar com uma família campesina em uma área rural do município de Chocontá, momento que aproveitou para aprender os costumes locais,

descobrir a riqueza da sabedoria popular e começar a acumular dados de campo sobre a *vereda* de Saucío, no mesmo município.

Não obstante, conforme informou em entrevista a Cendales, Torres e Torres (2009 [2004]), não apenas com os camponeses se relacionou neste período, mas também com os fazendeiros da região, com contatos facilitados por uma amizade que desenvolvera com o padre local. Os fazendeiros lhe abriram os "arquivos de baú" familiares, com diversas escrituras e documentos que lhe ampliaram o conhecimento da região, do ponto de vista etnográfico e histórico.

Por seu conhecimento de inglês e habilidade de escrita, é convidado a transferir-se para o escritório da empresa em Minnesota, nos Estados Unidos, e com o apoio financeiro deste cargo faz simultaneamente o Mestrado em Sociologia na *University of Minnesota*, onde obtém o título em 1953. Para tanto, utiliza em sua dissertação os dados coletados em Saucío, trabalho que posteriormente será publicado com o título *Campesinos de los Andes* (1955). Nesse período conhece o professor Lynn Smith, referência em sociologia rural, que o leva para fazer o Doutorado em Sociologia na *University of Florida*, onde escreve a tese publicada com o nome *El hombre y la tierra en Boyacá* (1957).

Após o mestrado e doutorado nos Estados Unidos, Fals Borda resolve retornar à Colômbia e dar sua contribuição à formação da sociologia no país.

O livro sobre Boyacá, que tinha como subtítulo *Bases para una reforma agraria*, e que efetivamente continha propostas sobre como fazer uma reforma agrária no país, causa interesse no então Ministro da Agricultura, Augusto Espinoza Valderrama, que o convida para pôr em prática suas ideias. É assim que chega ao cargo de Diretor Geral do Ministério, o correspondente ao atual cargo de Vice-Ministro da Agricultura. Ao mesmo tempo, em 1959, participa da fundação do então Departamento de Sociologia (e posteriormente Faculdade de Sociologia) na Universidad Nacional de Colombia, a pioneira do gênero na América Latina, de modo a conformar a primeira fase de sua carreira como sociólogo.

Com efeito, de acordo com Gonzalo Cataño (1987), a produção intelectual de Fals Borda pode ser classificada em três grandes etapas: 1) a primeira, que cobre os anos 50 e vai até os anos iniciais da década de 60, está vinculada aos seus estudos de sociologia nos Estados Unidos e à criação da Faculdade de Sociologia na Universidad Nacional de Colombia; 2) a segunda etapa, que vai da segunda metade dos anos 60 até os primeiros anos da década de 70, quando se delineia mais fortemente sua proposta de uma "sociologia comprometida", interessada no estudo das tensões políticas e dos processos de mudança social; 3) e a terceira

etapa, que segue dos anos 70 até o fim de sua vida, vinculada à investigação-ação participativa.

Como Cataño (1987) propôs esta sistematização no final dos anos 80, obviamente não abarcou a fase final da produção intelectual de Fals Borda. É neste sentido que propomos uma quarta etapa, em que o sociólogo, sem abandonar o estudo do modo de vida dos campesinos colombianos, nem a preocupação com uma sociologia comprometida e não eurocêntrica, nem tampouco os seus trabalhos com a IAP, que prosseguem até o final de sua vida, passa a dedicar maior tempo de sua produção para estudar e propor o reordenamento territorial da Colômbia e, de maneira articulada, o socialismo autóctone, o que é feito por ele do final dos anos 80 em diante.

Neste sentido, ao adotar esta proposta de organizar a produção intelectual de Fals Borda em quatro etapas, não estamos querendo parcelar ou compartimentar sua obra, mas evidenciar diferentes ênfases (temáticas, políticas e teóricas) que vão se corporificando ao longo de sua produção e trajetória como intelectual sentipensante. Efetivamente, nem sempre a passagem de uma etapa a outra significou uma ruptura em seu pensamento, tratando-se, por vezes, de um deslocamento temático em que aprofundava estudos anteriores ou radicalizava suas posições políticas e epistemológicas.

Para fins do objetivo desta tese, decidimos voltar o nosso olhar com mais cuidado para as três últimas etapas da produção de Fals Borda, dando atenção, em específico: a) às suas críticas ao colonialismo intelectual e sua aposta numa ciência própria latino-americana; b) à sua proposta de investigação-ação participativa, em articulação com sua visão de educação popular; c) à sua utopia ético-política, sintetizada na ideia de um socialismo autóctone. Como estas temáticas serão aprofundadas a seguir, cabe-nos, neste primeiro momento, apenas apontar o lugar de tais questões no universo de sua trajetória, também apresentando as características gerais de cada momento do trabalho de Fals Borda.

Sobre a primeira etapa de sua produção, não aprofundada nesta tese, Cataño (1987) nos informa que sua característica dominante é a afirmação de uma ciência social rigorosa, empírica e teoricamente significativa, com um especial cuidado com a objetividade, pelo emprego de técnicas e métodos modernos de investigação e com o potencial aplicado da sociologia aos problemas do momento.

Os trabalhos mais significativos do período são sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, ambas no campo da sociologia rural, campo que continuou lhe interessando até os seus últimos escritos, ainda que com outras ênfases. Os campesinos, desde então, constituíram o grupo de referência privilegiado de Fals Borda. Apostava nos valores sociais

fundantes dessas populações, preocupava-se com o ataque às tradições promovido pelo avanço do desenvolvimentismo moderno, possuía identificação pessoal, emocional e compromisso político com este grupo.

Conforme Cataño (1987), nestes trabalhos iniciais Fals Borda manejou de forma muito habilidosa dados demográficos, históricos e etnográficos, que lhe permitiram traçar um perfil bastante completo dos modos de vida dos campesinos dos departamentos de Cundinamarca e Boyacá, nos Andes colombianos. Estudou o seu passado, seus hábitos, sua cultura, sua economia e os primeiros passos da integração do campesinato ao mundo urbano-industrial, combinando a análise diacrônica com a sincrônica.

Ainda segundo Cataño (1987), esta especial combinação da perspectiva sociológica com a histórica e a antropológica elevaram rapidamente o seu nome ao posto de destaque da ciência social latino-americana, de modo que os seus trabalhos chegaram a ser muito reconhecidos e elogiados inclusive na academia norte-americana, especialmente pelo antropólogo Eric Wolf, pelo geógrafo James J. Parson e pelo sociólogo Lynn Smith.

Nos seus primeiros trabalhos estava também preocupado, de acordo com Vizcaíno (2012), em contestar, por meio de sua rigorosa ciência, visões preconceituosas e racistas sobre os campesinos. Com dados confiáveis e demonstráveis, e baseado no estrutural-funcionalismo que havia aprendido com seus mestres nos Estados Unidos, queria superar concepções apriorísticas que se referiam aos campesinos como “fundo taciturno da raça”, ou que reforçavam o preconceito em torno da “debilidade do índio e sua atávica tristeza” ou a “estupidez do campesino”.

Para Vizcaíno (2012), desconstruir essas pré-noções e adentrar na cultura e nas formas de organização social dos campesinos mediante o uso de categorias clássicas como “comunidade” (Tönnies), “solidariedade” (Durkheim) e “sociedade folk” (Redfield) constituiu um passo relevante na introdução da sociologia na Colômbia.

Por esta via é que José Maria Rojas Guerra (2010) defende a tese de que os fundamentos científicos da Sociologia na Colômbia foram construídos por Orlando Fals Borda no transcurso da década que inicia em 1949 – quando toma a decisão de realizar uma investigação sociológica na comunidade de Saucío – até 1959, quando escreve a monografia *La teoria y la realidad del cambio sociocultural en Colombia*, e quando, simultaneamente, aceita dirigir o então Departamento de Sociologia da Universidad Nacional e o Vice-Ministério da Agricultura.

À frente da Faculdade de Sociologia, na qualidade de seu primeiro decano, Fals Borda coordenou o processo editorial da série “Monografias Sociológicas”, que divulgava os

resultados de pesquisa teórica e empírica de professores ligados à Faculdade e escritos de colaboradores nacionais e estrangeiros, conformando 35 monografias no total.

Um dos números desta série foi dedicado à educação e escrito pelo próprio Fals Borda, intitulado *La Educación en Colombia: Bases para su interpretación sociológica* (1962). Nesta obra, Fals Borda narra a história da educação na Colômbia, desde o período colonial até os anos de 1960, discutindo o significado e a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática (no seio ideológico de um nacionalismo popular) e sem violência.

Ainda que neste momento Fals Borda ainda não estivesse vinculado ao movimento da educação popular libertadora e aos seus marcos de referência, o que só aconteceria na década seguinte, nesta publicação de 1962 já falava de uma "educação popular" no sentido de "educação democrática" ou "educação para os mais pobres", especialmente os campesinos, e defendia com clareza a democracia, a autonomia e a ética como valores orientadores dessa educação (incluindo a universitária), ideias que balizaram suas intenções como Decano da Faculdade de Sociologia da Universidad Nacional e que sem dúvida serão aprofundadas posteriormente, quando de seu engajamento com os trabalhos de IAP e na educação popular.

Apesar da produção de Fals Borda, nesta fase, estar teoricamente sustentada por uma perspectiva estrutural-funcionalista, já estava presente uma preocupação pragmática em fazer uma ciência social que fosse útil na resolução dos problemas das populações mais pobres. Diz Cataño (1987) que neste momento os interesses de Fals Borda se centraram na investigação da pobreza rural, dos sistemas de posse da terra e da resistência à mudança nas comunidades tradicionais. Sua intenção era mostrar que a sociologia poderia ser um bom instrumento para analisar situações complexas e apontar possíveis caminhos para sua solução.

Tanto era assim que Fals Borda foi o fundador da primeira "junta de ação comunal" no país, uma forma de organização do campesinato desde as bases, e animou a construção da escola comunal em Saucío, em 1957. Segundo Borja (2012), a partir dos trabalhos de campo em Boyacá implementaram-se novas tecnologias para a construção das vivendas campesinas e das escolas rurais, começando-se a formar redes comunitárias encaminhadas ao *desenvolvimento endógeno* do campo, inclusive com trabalhos de alfabetização das massas camponesas, o que já começava a lhe aproximar do universo da educação de adultos.

Ocupando, simultaneamente, o posto de Decano da Faculdade de Sociologia e de Vice-Ministro da Agricultura, Fals Borda logrou colocar em prática, na formação de

sociólogos, sua visão de ciência, desde já ligada à pesquisa básica e ao trabalho de campo. A Universidade lhe dava o respaldo acadêmico e o Ministério o apoio financeiro para vários dos projetos executados. A partir deste primeiro momento de sua carreira, portanto, Fals Borda já combinava o trabalho intelectual com a tarefa política, e a docência com a investigação, ideias que serão importantes na formulação da IAP.

Igualmente já estava preocupado com a prática de uma sociologia fundada nas realidades colombianas, ainda que, neste momento, não tivesse rompido com a herança positivista estadunidense. Relata Fals Borda que diante da decisão do Conselho Acadêmico da Universidad Nacional de criar a Faculdade de Sociologia, dois caminhos se apresentaram como possibilidades. O primeiro e mais fácil seria organizar um curso em que os estudantes apenas lessem livros, assistissem a conferências e repetissem mecanicamente o seu conteúdo. O outro caminho, e que foi o escolhido, era o de criar uma escola sociológica preocupada com a realidade concreta do país, mediante a observação e a catalogação metódica de fatos sociais locais, ainda que sem perder de vista a dimensão universal da ciência (FALS BORDA, 2010a [1962]).

Comenta Fals Borda (2010a [1962]) que a escolha por este caminho mais árduo implicou enfrentar dois elementos: 1) o ensaio e a modificação, de acordo com a realidade colombiana, de conceitos e técnicas desenvolvidos em outros países; 2) encarar e manejar situações e problemas sociológicos peculiares da vida colombiana.

Tratava-se de uma perspectiva pragmática, na medida em que a intenção era que os sociólogos formados pela Faculdade pudessem ajudar a resolver problemas, grandes e pequenos, que afetavam o dia a dia do povo colombiano, como a violência, o latifúndio, as oligarquias, a concentração fundiária etc.

Aos poucos, essa visão pragmática vai se radicalizando e começa a assumir contornos cada vez mais críticos e revolucionários. Isso se deve, simultaneamente, às mudanças no contexto histórico latino-americano e a novas descobertas teóricas.

Para Cataño (1987), em meados da década de 1960, os interesses intelectuais de Fals Borda tomam um rumo diferente. Sua atenção passa a estar dirigida ao estudo das tensões políticas e das forças sociais que as produzem. Eram os anos da *Frente Nacional*[59] e de efervescência política na Colômbia, com agitações vindas do movimento estudantil, do

[59] Foi uma coalizão política entre liberais e conservadores no período de 1958 e 1974. Na histórica política da Colômbia, marcada pelo bipartidismo, e pela violência entre estes dois grupos políticos, a Frente Nacional significou uma trégua para as oligarquias políticas, mas, ao mesmo tempo, a inconformidade de parte dos setores populares. Surgiram neste período diversos grupos guerrilheiros, como as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), em 1964, o Exército de Libertação Nacional (ELN), em 1965, o Exército Popular de Libertação (EPL), em 1967 e o Movimento 19 de Abril (M-19), em 1974.

fortalecimento das associações campesinas e da luta guerrilheira, que foi tomando novas características com o exemplo da Revolução Cubana.

Ao mesmo tempo, começa a perceber, com Camilo Torres, a insuficiência da teoria funcionalista aprendida nos Estados Unidos e sua inadequação para estudar a realidade colombiana, essencialmente conflitiva, e marcada pela violência. Na entrevista que concedeu para Cendales, Torres e Torres (2009 [2004], p. 31), Fals Borda explica como surge a percepção da necessidade de superação do marco funcionalista e a influência *camilista* nesta ruptura:

> llegó el momento en que la aplicación de ese marco que proviene de un análisis funcionalista de una sociedad más o menos estable como la norteamericana, un modelo de equilibrio social, de orden en la sociedad, no de desorden, el conflicto queda por fuera como algo perjudicial, algo marginal, inconveniente o disfuncional, como se decía entonces, no era funcional para la sociedad. Si se aplica a esta sociedad conflictiva, en plena violencia, un modelo que se diseñó para entender el equilibrio social, no el cambio social, y el conflicto menos; entonces había allí una clara falla, un desajuste de la explicación y del análisis. Por supuesto, Camilo ya lo había sentido y entonces había empezado a hablar del nuevo tipo de sociología latinoamericana; ahí fue cuando él presentó ese punto de vista en Buenos Aires, creo que en el 61.

Este é também o momento em que há uma forte politização das ciências sociais em vários países da América Latina, e uma busca por um discurso científico politicamente comprometido com a transformação da realidade social. Recordemos que uma tal virada também marca outros campos do conhecimento em nosso continente, como a pedagogia, com a educação popular libertadora, a filosofia, a teologia, a economia, entre outras áreas.

É neste contexto que Fals Borda abandona o estrutural-funcionalismo e constrói uma segunda etapa de seu pensamento, que Cataño (1987) chama de "sociologia comprometida", de que são ilustrativos do início desta ruptura os dois tomos do livro *La violencia en Colombia* (1962 e 1963) e *La subversión en Colombia* (1967).

Em ambos os trabalhos Fals Borda adota a orientação de uma "teoria do conflito", ainda não propriamente marxista, mas atenta aos processos de mudança, às tensões e conflitos sociais, a fenômenos como violência, ruptura e subversão social, articulada a uma concepção utópica e teleológica que estava ausente dos seus primeiros trabalhos que prezavam pela neutralidade valorativa. Ao romper com o positivismo, Fals Borda (2012 [1992]) nos diz que teve que começar a respeitar as utopias e reconhecer certa vinculação com a prática concreta, em especial com as possibilidades de construir um socialismo equivalente a uma democracia autêntica no nosso continente latino-americano.

La violencia en Colombia, escrito conjuntamente com Monseñor Germán Guzmán Campos e Eduardo Umaña Luna, foi um marco na história política e intelectual do país, não apenas porque foi o primeiro estudo sociológico de fôlego sobre o assunto, mas também porque responsabilizava as oligarquias e os governos pela reprodução da violência como estratégia de manutenção do poder e do privilégio. Ademais, chamando atenção para o fato de que a violência é um fenômeno *estrutural*, os autores apontavam para soluções que alteravam substancialmente as relações econômicas, sociais e culturais conservadoras, e invocavam a resistência das classes populares, as que mais têm sofrido com o problema (FALS BORDA, 2010).

Com a publicação do primeiro tomo, em 1962, viu-se um dos mais intensos debates políticos e públicos da história da Colômbia, como o próprio Fals Borda nos conta. Diversas reações a favor e contrárias ao livro foram debatidas, nas universidades, nas ruas e até no Senado da República, onde o livro foi discutido por contínuos meses. Os autores foram ameaçados de morte e toda sorte de perseguição sofreram, pela fúria despertada nas elites colombianas. Por outro lado, como nenhum outro livro, *La violencia en Colombia* despertou o interesse da opinião pública sobre este candente tema, e foi utilizado como fonte de documentação rigorosa sobre o problema, inclusive apontado caminhos de pacificação, entre os quais não deixaram de destacar o papel da educação, como podemos observar no último capítulo do segundo tomo do livro (CAMPOS; FALS BORDA; LUNA, 2010 [1963]).

Apostando na resistência das classes populares e no seu *ethos* de não violência, fundado em cosmovisões profundas das populações originárias do país, os autores deste livro apontaram para interpretações e sugestões denominadas de "endógenas", como forma de estimular o protagonismo das vítimas da violência na superação do fenômeno, e evitar a prescrição de soluções de cima para baixo, o que não deixaria de ser uma outra modalidade de violência, ainda que bem intencionada. Evidentemente, diz Fals Borda (2010), havia alguns traços de Marx e influências de escolas alemãs e francesas de pensamento social crítico no livro, mas que passaram por um saudável filtro local, como possibilidade de articulação ativa de uma cosmovisão própria, em direção a um *ethos* radical mais consistente.

Consideramos que é nesta fase da produção intelectual de Fals Borda que mais claramente vai se delineando sua crítica decolonial às ciências sociais e ao imperialismo euro-norte-americano, o que se nutre, evidentemente, de seu compromisso anterior em pensar uma sociologia colombiana pragmática, investigativa e preocupada com os problemas do país. Mas, neste momento, Fals Borda não apenas valoriza a cultura popular, como a utiliza como

recurso intelectual e ferramenta política para pensar o país e estruturar seu pensamento sociológico, algo que ficará ainda mais nítido nas suas produções a partir da década de 1970.

Em *La subversión en Colombia*, Fals Borda (2008 [1967]) ressignifica o conceito de "subversão", tradicionalmente negativo e associado à ideia de desordem e anomia, e o utiliza para entender a insatisfação por uma ordem social dada, que mobiliza as pessoas, grupos e classes a lutarem pela transformação da sociedade. É neste livro que o sociólogo lança mão do conceito de "utopia", que lhe acompanharia durante toda a sua vida, e que designa a direção da subversão, o horizonte de uma sociedade superior àquela que se quer romper, subverter.

Neste livro, Fals Borda distingue na história da Colômbia quatro *ordens sociais* e antecipa uma quinta ordem, no horizonte do século XXI. Em síntese, a primeira ordem seria a *aborígene pré-colombiana*, batizada por ele como "Áyllico", que em Quechua significa "terra", destacando a importância do telúrico em nossa cultura e personalidade; a segunda ordem chamou de *senhorial e de castas*, imposta pelos invasores europeus do século XVI, e que tem resistido parcialmente até nossos dias; a terceira ordem foi a *burguesa-conservadora*, também muito estável, vivida desde o final do século XIX; a quarta ordem ele chamou de *social-burguesa*, articulada no século XX e atualmente hegemônica.

Cada ordem social anuncia e é precedida pelas tensões e conflitos de seus próprios períodos, aos quais chamou de "subversão". Mas, diferentemente das acepções tradicionais da palavra, Fals Borda (2008 [1967]) acrescentou o adjetivo "moral" para indicar as motivações ideológicas de mudança social dos seus atores, de modo que a primeira subversão moral foi a "cristã", representada pela Cruz e Espada dos conquistadores europeus; a segunda foi "liberal", inspirada no Iluminismo do século XIX e que teve também traços socialistas e radicais, ainda que sufocados pela ordem burguesa; a terceira subversão moral foi a "socialista" do início do século XX, seguida pela aliança da ordem social-burguesa; e a quarta subversão moral, chamada por ele de "neosocialista", anteciparia a quinta ordem, que é a utopia de Fals Borda para o século XXI, e que ele chamou de democracia participativa, socialismo autóctone, socialismo de raiz, ecossocialismo, neossocialismo, socialismo do século XXI, socialismo com democracia, socialismo autêntico, como veremos na última parte deste capítulo.

Neste livro, diferentemente dos trabalhos da primeira fase, Fals Borda manifesta claramente o seu compromisso com a mudança social e a subversão moral a partir dos interesses das classes humildes. Diz ele, textualmente:

> Los intelectuales y hombres de ciencia colombianos, por lo menos, deberíamos sentir la urgencia de comprometemos en esta gran tarea del siglo, que es la de diseñar y vigilar la construcción de una nueva sociedad entre nosotros, capaz de llevar a su realización plena las potencialidades de la tierra y de llenar las aspiraciones de quienes la habilitamos y trabajamos, especialmente los miembros de las clases humildes (FALS BORDA, 2008 [1967], p. 16).

Assim como no livro sobre a violência, também neste Fals Borda admite que o paradigma que emerge da análise dos processos históricos deve ser o de *desequilíbrio social*. O autor emprega este paradigma junto com o enfoque da *télesis* (*telos* significa finalidade), que o leva a adotar um método "projetivo ou de antecipação", que considerava adequado em situações de conflito e de mudança social.

Mas a preocupação com a análise diacrônica, que se destacava nestes trabalhos, não significou o abandono da sincronia. De outro modo, sua preocupação com o dinâmico não o levou a rejeitar o estrutural. Em seus estudos, Fals Borda tratou de combinar estas duas preocupações, daí que tivesse recorrido à interdisciplinaridade, como veremos mais adiante, e utilizados aportes da sociologia, da história, da antropologia, da geografia, da música, da literatura e da educação em seus escritos.

Outro livro representativo deste momento é *Las revoluciones inconclusas de América Latina: 1809-1968* (1968), no qual já podemos perceber a influência de teorias críticas sobre o subdesenvolvimento da América Latina e a necessidade de libertação do continente das amarras do imperialismo. Em diálogo com autores como Celso Furtado e Florestan Fernandes, Fals Borda projeta seu latino-americanismo e a preocupação com a autonomia social, política e econômica do continente. Neste livro, afirmará, por exemplo, "que no tenemos todavía un orden social plenamente satisfactorio como un acto de creación, que nos dé la capacidad de afirmarnos como región autónoma ante el mundo" e que nos permita aliviar os problemas de tensão estrutural interna que experimentamos (FALS BORDA, 2009 [1968], p. 397).

Este latino-americanismo em Fals Borda se expressa não apenas na sua obra, mas também institucionalmente, já que cria na Universidad Nacional o *Programa Latinoamericano para el Desarrollo (PLEDES)*, uma escola que buscava formar especialistas no campo das transformações socioculturais da América Latina, e que foi o primeiro esforço institucional colombiano em estudar os aportes da sociologia latino-americana em uma época de grande florescimento intelectual na região, conforme explica Cataño (1987).

O contexto de ebulição política na América Latina, a adoção de uma teoria do conflito, a superação do estrutural-funcionalismo, o diálogo com cientistas sociais críticos do

continente, a radicalização de sua crítica ao imperialismo e a insatisfação com a importação de modelos teórico-metodológicos exógenos são fatores que levam Orlando Fals Borda a empreender uma forte denúncia do colonialismo intelectual nas ciências sociais e a defender uma ciência própria latino-americana e uma sociologia da libertação. É assim que publica, em 1970, o livro *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, um marco de referência da inflexão decolonial na América Latina e que será analisado mais detidamente no próximo tópico.

Pouco antes, em 1968, Fals Borda deixa a Universidad Nacional, devido a uma série de resistência que passa a enfrentar com os setores conservadores que haviam assumido a gestão universitária. Na entrevista para Cendales, Torres e Torres (2009 [2004], p. 38), ele explica os motivos de sua saída:

> Ya en el 68, después de la muerte de Camilo y la crisis universitaria, las huelgas, etc., pues, me retiré de la Universidad; renuncié totalmente y durante 18 años no volví. Eso fue en el año 70, en protesta por la rutina académica y la falta de apoyo a aquello que pensábamos nosotros debía ser investigado y transformado, porque lo interesante allí fue el énfasis en la acción, investigar para transformar, ese fue nuestro esquema; investigar para qué, bueno, para transformar.

Porém, fora da universidade, Fals Borda encontrou a oportunidade de desenvolver o seu pensamento sociológico e se vincular organicamente a movimentos sociais colombianos, especialmente campesinos, o que foi de fundamental importância para o surgimento da investigação-ação (IA), depois rebatizada de investigação-ação participativa (IAP), de que trataremos depois com maior profundidade. Com a IAP, Fals Borda entra na terceira etapa de sua produção intelectual, seguindo a sistematização de Cataño (1987).

O desenvolvimento da IAP está intimamente ligado à criação da *Fundación La Rosca de Investigación y Acción Social*, que começa a ser pensada em 1968, em Genebra, na Suíça, por Fals Borda e outros antropólogos, sociólogos e economistas colombianos. Fals Borda era então diretor de investigações do Instituto das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (UNRISD), cargo que assumiu de 1968 até 1970.

Regressa a Colômbia no final de 1969 e mediante a formalização de *La Rosca* começa-se a colocar em prática a metodologia da investigação-ação que havia sido esboçada na Suíça. Dois apoios financeiros foram fundamentais para a execução do projeto, o da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos e o do governo holandês (CENDALES; TORRES; TORRES, 2009 [2004]).

É neste período, ao redor dos trabalhos de campo com a IAP, e por fora da universidade, que Fals Borda passa a estudar com vigor o marxismo, na busca de um

paradigma alternativo que pudesse acomodar a prática e a reflexão da investigação-ação participativa que vinham desenvolvendo junto com movimentos sociais e camponeses em várias regiões da Colômbia.

Além de diretor de *La Rosca*, no seu retorno à Colômbia dirige também a *Fundación para Análisis de la Realidad Colombiana* (Fundarco), entre 1975 e 1979, a *Fundación Punta de Lanza*, de investigações e publicações (1980-1987) e integra o comitê editorial da *Revista Alternativa*, com Gabriel García Márquez e Enrique Santos Calderón (1974), um periódico que publicava estudos sobre a realidade colombiana e promovia discussões sobre o futuro do país (VIZCAÍNO, 2012).

Gradativamente a IAP vai se disseminando e entrando em diálogo com outras propostas metodológicas alternativas que surgiam em vários países do mundo, sobretudo em países periféricos do capitalismo, como Índia, México, Egito e Brasil. Para promover o intercâmbio de experiências, Fals Borda coordena a organização do Simpósio Mundial de Cartagena sobre Investigação-Ação, em 1977, de onde saiu a publicação *Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica* (1978), contendo o seu texto *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, que é uma referência para todo o desenvolvimento ulterior da IAP na América Latina e no mundo.

O Simpósio de Cartagena de 1977 foi um importante marco na história da IAP devido à projeção internacional que possibilitou não só ao método, mas também a Fals Borda, que sempre negou, todavia, ser o seu "pai". Insistia que se tratava de uma proposta coletiva, construída por muitas mãos, em várias partes do mundo, e aberta a novas contribuições. Humildade que não deixa de ser um importante traço de sua figura como intelectual sentipensante e da própria proposta investigativa que defendia.

A radicalização política de seu pensamento e o maior engajamento em movimentos contestadores não o deixou livre de perseguição. Foi preso junto com sua esposa, a também socióloga María Cristina Salazar, em 1979, pela perseguição que o então "Estado de Segurança Nacional" da Colômbia empreendeu contra o movimento M-19, de que participara. Por forte pressão internacional e pela ausência de provas que justificassem sua prisão, Fals Borda foi solto duas semanas depois, mas María Cristina permaneceu 14 meses detida, inclusive como forma de atingi-lo.

Nos anos 70 Fals Borda se aproxima de Paulo Freire, não apenas academicamente, já que passou a citar a *Pedagogia do Oprimido* como uma fonte fundamental da IAP, mas também pessoalmente. Em entrevista a Cendales, Torres e Torres (2009 [2004]) comentou que a prática e a militância política os aproximaram, quando, por

exemplo, ambos apoiaram a Revolução Sandinista da Nicarágua, e quando atuaram na África pós-colonial.

Diversas outras publicações destacam-se neste período, como *Causa popular-ciencia popular* (1972), *Historia de la cuestión agraria en Colombia* (1975), *Capitalismo, hacienda y poblamento en la Costa Atlántica* (1976), *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (1979), *La ciencia y el pueblo: nuevas investigaciones sobre la Investigación-Acción* (1981).

Nos anos 80 aprofunda sua relação com a educação popular, decorrência dos desenvolvimentos teórico-metodológicos da IAP, da aproximação com educadores populares, muitos dos quais participaram do Simpósio de Cartagena, do fecundo diálogo com Paulo Freire, João Bosco Pinto, Carlos Rodrigues Brandão e João Francisco de Souza, entre outros, e de sua inserção no Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), do qual foi presidente (1987-1990), seguindo a Freire, e presidente honorário desde 1990. O autor nos comenta o início de sua relação com a educação popular, traço que será aprofundado neste capítulo:

> Después vino la Revolución de Nicaragua y los vínculos con el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), al mismo tiempo con Freire. En Cartagena hubo mucho educador popular. De ahí en adelante se dio una aproximación entre educación popular, investigación y ciencias sociales. Eso se expresó en la asamblea mundial de educación de adultos del CEAAL en Buenos Aires en 1985. Allí hubo una discusión muy interesante sobre la participación popular y la investigación. Esa discusión con Rodríguez Brandão de Brasil fue publicada en un libro del Instituto del Hombre, en Uruguay, qué maravilloso ese folleto porque sí resumió el estado de la cuestión hasta ese momento (CENDALES; TORRES; TORRES, 2009 [2004], p. 44).

É também nos anos 80 que escreve sua mais monumental obra, *Historia Doble de la Costa*, que diz ter escrito com compromisso e amor. Trata-se de uma obra publicada em quatro tomos (1979, 1981, 1984 e 1986), e que no conjunto procura evidenciar a história (especialmente a subterrânea, cotidiana, marginal) das populações *costeñas* colombianas, seu modo de vida, organização social, mitologia, cultura, valores e problemas sociais.

A história é "dupla" devido à estratégia discursiva adotada nos quatro tomos, profundamente inovadora nas ciências sociais e na história. Fals Borda (1979) explica que os livros estão escritos em dois estilos ou canais diferentes de comunicação. Pelo canal A, nas páginas à esquerda, correm o relato literário, a descrição, a anedota, a mitologia, a sabedoria popular; e pelo canal B, nas páginas da direita, corre simultaneamente a interpretação teórica, os conceitos, as fontes e a metodologia científica daquilo que corresponde ao canal A.

Como veremos, a adoção desta estratégia tem a ver com o significado profundo da IAP, no sentido de possibilitar o diálogo de saberes desde o nível da produção do conhecimento, até o momento de sua "devolução ou restituição sistemática", e está intimamente relacionada com a concepção de ciência e educação popular de Fals Borda.

Por meio deste estilo narrativo podemos também perceber a influência da música em sua escrita. É que esta narração permitia o cruzamento de muitas vezes, dando uma musicalidade própria à obra, que lhe outorgava um caráter "estereofônico" ou "polifônico".

O nome de Fals Borda, devido aos sucessos da IAP e ao alcance de suas publicações, ganha notoriedade mundial. Vizcaíno (2012) cita como provas desse reconhecimento os convites para ser professor visitante nas universidades de Wisconsin (1964-1966), México (1965), Columbia (1967), Londres (1968), Teerã (1970), Estolcomo/Lupsala (1972), Viena (1979), Tóquio (1986), Sidney (1988), California, Santa Cruz (1990), Complutense de Madrid (1991) e Tennessee (1995). Além disso, suas obras foram traduzidas a vários idiomas, foi convidado a uma série de eventos internacionais e assessorou diversas organizações de diferentes níveis e campos de atuação, em várias partes do mundo.

Neste sentido, foi diretor encarregado do Programa de Participação Popular, da Oficina Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra (1986), coordenador do Estudo sobre Conhecimento e Poder Popular na Colômbia, Nicarágua e México também por parte da OIT (1982-1984) e coordenador dos Congressos Mundiais em Investigação Ação Participativa Convergência (1996-1997)[60] (VIZCAÍNO, 2012).

De fato, desde o início de sua carreira, Fals Borda demonstrou uma grande capacidade de organizar e dirigir projetos, mobilizar pessoas e criar instituições. Para Cataño (1987), o seu prestígio, os seus contatos internacionais e sua competência administrativa levaram-no a impulsionar projetos de grande fôlego e criar organizações para facilitar a captação de recursos nacionais e estrangeiros para a investigação social, como as entidades *La Rosca*, *FUNDARCO* e *Punta de Lanza*.

Além disso, ocupou diversas funções públicas na academia e fora dela. Em 1959 foi o primeiro decano da pioneira Faculdade de Sociologia da América Latina e criou, em 1962, a Associação Colombina de Sociologia, da qual foi presidente no período de 1965-1966. Foi também presidente do Comitê Técnico Nacional do Instituto Colombiano de

[60] Vinte anos depois do primeiro Simpósio, Fals Borda coordenou, na mesma cidade de Cartagena, o quarto Congresso Internacional de IAP, em 1997, de onde saiu a publicação *Participación Popular: Retos del futuro*, com textos de Immanuel Wallerstein, Agnes Heller, Fernando Henrique Cardoso, Manfred Max-Neef, entre outros, que também participaram do evento.

Reforma Agrária (INCORA) (1961-1963), consultor do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra (1960-1970), presidente do Comitê de Estudos da Mudança Social, da Associação Internacional de Sociologia (1968-1980) e membro do comitê editorial da Revista *International Sociology* (da *International Sociological Association*), de *Journal of Rural Cooperation*, da Revista *Brecha* (com Eduardo Galeano), da Revista *Foro*, entre outras (VIZCAÍNO, 2012).

Foi ainda integrante da equipe da Missão de Ciência e Tecnologia da Colômbia (1989), que deu origem à Lei de Ciência e Tecnologia deste mesmo ano; foi assessor científico da Missão Cultura da Costa (1990-1992); presidente do Conselho Latino-americano de Educação de Adultos (1987-1990); consultor da *United Nations Development Program* (1992-1993) e do *Development Assistence Program*, da República Federal da Alemanha (1990) e membro fundador do *International Group for Grassroots Iniciatives, Society for International Development*, em Roma (1980) (VIZCAÍNO, 2012).

Em 1988 retorna à Universidad Nacional, onde se vincula ao Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). É também neste período que o tema do reordenamento territorial da Colômbia passa a ocupar um lugar de destaque em sua produção intelectual e militância política. Associado ao tema da reconstrução do socialismo a partir das raízes e dos valores sociais fundantes dos povos originários da América Latina, essas são as questões que conformarão a quarta etapa da produção intelectual de Fals Borda, em nosso entendimento.

Ao criticar a organização artificial do território colombiano, com base em fronteiras e demarcações avessas à natureza diversa do país e à cultura dos povos tradicionais, ele passou a insistir na necessidade de reordenamento do território, segundo regiões de configuração histórica e socioeconômica.

Estas posições lhe levaram a ser membro da Constituinte de 1991, na qual conseguiu introduzir o conceito de reordenamento territorial na Constituição Nacional. Em decorrência, foi nomeado secretário geral da Comissão Constitucional de Ordenamento Territorial (1992-1994).

Sobre o seu papel como constituinte, Borja (2012) destaca que Fals Borda contribuiu para legitimar as regiões e províncias como entidades territoriais da nação. Colaborou na redação do mandato constitucional encaminhado à construção das entidades territoriais indígenas e a organização dos territórios das comunidades negras. Delineou o artigo 290 da Constituição que ordena o exame periódico dos limites das entidades territoriais com o objetivo de adequá-los às mudanças econômicas e culturais.

A questão do novo ordenamento territorial, em face da resistência dos governantes em implementar o que já havia sido conquistado pela Carta Constitucional, continuou a ser abordado por Fals Borda até o final de sua vida. E ele o fez articulando esta temática com a preocupação por um socialismo autóctone, radical, autônomo, que analisaremos de modo destacado no final deste capítulo, dada sua relação com a perspectiva decolonial.

Fato é que neste período, como nos demais, não podemos separar a sua contribuição como intelectual de sua militância no campo da esquerda democrática. Foi nesta direção sentipensante que construiu sua carreira, engajando-se em um conjunto de movimentos e partidos, como o *Frente Unido*[61] de 1965, a *Colombia Unida* em 1987, a *Alianza Democrática-M19,* o *Frente Social y Político* e o *Polo Democrático Alternativo,* de 2002 até sua morte, em 12 de agosto de 2008.

Por sua longa e exitosa trajetória, numerosos prêmios lhe foram conferidos, dentre os quais o Prêmio Nacional ao Mérito Científico (2002), da Associação Colombiana para o Avanço da Ciência, o Prêmio Malinowski da Sociedade de Antropologia da América do Norte (2008) e o Prêmio Diskin da *Latinoamerican Studies Association* (2007). Foi também congratulado com o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidad Central de Venezuela (1996), pela Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2000), pela Universidad de Antioquia (2005), pela Universidad Nacional de Colombia (2006) e pela Universidad de la Salle (2007).

Orlando Fals Borda foi o precursor e o intelectual mais destacado da sociologia colombiana. Extrapolando os limites do país, projetou-se como uma das mentes mais fecundas das ciências sociais na América Latina e no mundo. Sua contribuição abarca diversos temas e atinge uma grande quantidade de campos do conhecimento, como a educação popular, movendo-se da retórica à ação e desta àquela de forma dinâmica e permanente. Criador de métodos de investigação, animador de propostas pedagógicas transformadoras, militante no campo da esquerda democrática e teórico competente e revolucionário, Fals Borda pode ser considerado uma fonte fundamental e um antecedente do pensamento decolonial.

Jaramillo (2010 *apud* BORJA, 2012, p. 113), no excerto abaixo, apresenta Fals Borda de uma forma que contribui com o argumento que estamos costurando.

---

[61] Fals Borda (2007) comenta que o *Frente Unido de los Pueblos* (Fup) foi criado em março de 1965 por Camilo Torres como um "movimento pluralista para a tomada do poder". Não era um partido político, mas uma utopia inovadora que significava unir distintas forças ou organismos civis diversos para fazê-los mover-se em uma mesma direção, caminhando juntos com o objetivo comum de transformação radical da sociedade.

> Orlando Fals Borda se autodefinía como "del Sur, latinoamericano, colombiano y costeño, un intelectual del Tercer Mundo". Pensador proteico y multifacético, gestor social y cultural, fue parte de un conjunto de intelectuales de América Latina, Asia y África, quienes tras la Segunda Guerra Mundial, expresaron el proceso de descolonización política y mental que recorría la escena global y cuestionaron las nuevas subordinaciones respecto del "Primer Mundo, capitalista, y del "Segundo Mundo", socialista.

No mesmo sentido, Borja (2012) considera que Fals Borda foi o pioneiro de uma ciência humana autônoma e gestada a partir das próprias entranhas da América Latina; um líder que atuou e pensou uma sociedade justa e outro Estado capaz de torná-la realidade; um criador de instituições e práticas políticas orientadas a mudar a situação de prostração intelectual e material mediante uma vida de compromisso social.

Ricardo Sánchez (2008), seguindo a Aníbal Quijano, considerava a Fals Borda como um "herói cultural", utilizando expressão consagrada por Mariátegui, uma das fontes teóricas da visão de socialismo falsbordiana. Para Sánchez, Fals Borda faz parte de uma plêiade de pensadores latino-americanos que irromperam com ímpeto e seriedade nas reformulações sobre os problemas e os rumos a seguir em nossos países, como Celso Furtado, Aníbal Quijano, Florestan Fernandes e Pablo González Casanova.

Estamos de acordo com todas essas considerações e reiteramos que compreender a concepção decolonial que se depreende da obra de Fals Borda implica levarmos em consideração sua trajetória como intelectual sentipensante, seu vínculo orgânico com os movimentos sociais, o trânsito constante entre universidade, governo e entidades da sociedade civil, sua atuação em processos revolucionários na América Latina e na África e, sobretudo, o seu compromisso político, intelectual e afetivo com os povos oprimidos do Terceiro Mundo.

5.2 A CRÍTICA AO COLONIALISMO INTELECTUAL E A BUSCA DE UMA CIÊNCIA PRÓPRIA: ASPECTO EPISTEMOLÓGICO

No tópico anterior destacamos que a crítica epistemológica de Fals Borda ao colonialismo intelectual dá-se em um peculiar momento das ciências sociais na América Latina, marcada, por um lado, por sua politização, em face das agitações populares provocadas pelo contexto histórico e, por outro lado, pela busca de novas coordenadas teórico-metodológicas em sintonia com os problemas próprios dos nossos países.

Em que pese a força e a persistência do positivismo, o ambiente intelectual em que é escrita a produção de Fals Borda é influenciada por este conjunto de irrupções e rupturas teóricas nos fundamentos tradicionais da ciência moderna e da sociologia, o que

evidentemente impacta sua obra como uma *estrutura de sentimentos* que lhe apresenta novas perspectivas e estratégias de compreensão do real.

Nestes termos, Soto (2007) lembra que a obra de Fals Borda foi iniciada nos anos 50, justamente quando se dava a crise da consciência europeia e quando, correlativamente, produziam-se grandes convulsões teóricas nas ciências e na filosofia, de que são testemunhos a segunda geração da Escola dos Annales, a história social inglesa, os estudos subalternos, os estudos pós-coloniais, o estruturalismo, a teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, a filosofia pós-moderna francesa. Na América Latina, coincidiu com o surgimento das ciências sociais críticas (de que é um dos expoentes), da teoria da dependência, da nova historiografia de José Luis Romero, da teologia da libertação e da filosofia da libertação, assim como da sociologia autenticamente latino-americana defendida por Camilo Torres Restrepo, em 1961. Na Colômbia, ele presencia um período de grande produção no campo da filosofia, com os estudos de Nieto Arteta, López de Mesa, Antonio García, Gerardo Molina, Mario Arrubla, entre outros.

É neste cenário que toma corpo a sociologia da libertação de Fals Borda, isso é, um momento em que as preocupações em torno de um pensamento latino-americano autônomo, em que a crítica ao colonialismo intelectual, em que o chamado a superar o nosso complexo de inferioridade e a sermos criativos, em que a crítica da transplantação teórica de conceitos das ciências euroamericanas a realidades com história, formações e estruturas sociais tão diferentes como as latino-americanas, em que a crítica do eurocentrismo e das políticas culturais, científicas e tecnológicas imperialistas são também compartilhadas por outras disciplinas acadêmicas e por um conjunto crescente (embora ainda marginal) de intelectuais e universidades da época (SOTO, 2007).

No Brasil, como exemplo, o surgimento da educação popular e, em particular, da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, é um marco na busca de paradigmas alternos à ciência tradicional, à educação bancária e à filosofia eurocêntrica, e que se relaciona com procuras similares no campo da teologia, da filosofia, da economia, da antropologia e da sociologia.

Todo este contexto, que está ativamente presente na obra de Fals Borda, foi também influenciado por ele, como um dos mais criativos, notáveis e produtivos intelectuais das ciências sociais do nosso continente. Sua influência, que, como vimos, se espraia para campos do conhecimento os mais diversos, foi percebida por importantes intelectuais latino-americanos hoje associados ao pensamento decolonial, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar e Rodolfo Stavenhagen.

A formulação inicial da filosofia da libertação de Dussel, por exemplo, foi diretamente influenciada pela ideia de uma sociologia da libertação defendida por Fals Borda desde 1970. No livro *Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*, Dussel (1983) recorda a inspiração falsbordiana:

> ya en 1968, más en 1969, se comenzó a hablar de la doctrina de la dependencia. En reuniones interdisciplinarias con sociólogos y economistas, comenzamos a descubrir la necesidad de independizar la filosofía en América Latina. En 1969, discutiendo con sociólogos en Buenos Aires vi profundamente criticadas mis opciones filosóficas básicas. Allí surgió la idea: ¿Por qué no una filosofía de la liberación? ¿Acaso un Fals Borda no habla de "sociología de la liberación"? ¿Cuáles serían los supuestos de una tal filosofía? (DUSSEL, 1983, p. 12).

Em outra ocasião, comentou Enrique Dussel, em entrevista a Soto, Acosta e Cháves (2014), que sua filosofia da libertação tomou como fontes iniciais a *sociologia de Fals Borda*, o pensamento de Herbert Marcuse, a teoria da dependência de Enzo Faletto e Fernando Henrique Cardoso, a filosofia da Emmanuel Lévinas, autores que lhe permitiram criticar o eurocentrismo e pensar a partir dos de baixo, dos oprimidos, das vítimas do mundo periférico do capitalismo mundial, questões que veremos que são estruturantes do pensamento de Fals Borda.

Rodolfo Stavenhagen (1991 [1971]), no texto-chave *Cómo descolonizar las ciencias sociales*, já faz referência ao livro *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual* de Fals Borda, publicado um ano antes, como uma expressão da contra-corrente radical e da consciência crítica surgida na América Latina contra o colonialismo e o imperialismo. Destacava também a necessidade de se deselitizar as ciências sociais, de se fazer pesquisa militante e de se praticar uma ciência que pudesse subverter os sistemas dominantes de exploração e opressão, assim como vinha fazendo e defendendo Fals Borda.

Dada a importância do livro *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual* para todo este movimento continental de descolonização do pensamento, começaremos por destacar alguns dos seus traços fundamentais, e depois avançar para textos mais recentes de Fals Borda em que aprofunda suas reflexões decoloniais.

Publicado em 1970, este livro contém seis ensaios que abordam o problema central do colonialismo intelectual a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo epistemológica e política, bem como sua possibilidade de superação por meio do conceito de "ciência própria", no interior do qual o autor discutiu a necessidade de uma "sociologia da libertação" no Terceiro Mundo. No seu conjunto, o livro é uma resposta intelectual às

pressões críticas de todo gênero que vinha sofrendo a América Latina, segundo o seu autor (FALS BORDA, 1970).

Um primeiro pressuposto de que parte o livro é o de que a ciência não pode ser compreendida fora dos marcos, das estruturas e contingências políticas, o que sem dúvida é uma grande diferença em relação àquele Fals Borda dos anos iniciais que acreditava na neutralidade valorativa da ciência, ainda que já utilizasse os seus resultados em prol da melhoria da qualidade de vida dos campesinos. Relacionando epistemologia e política, diz o autor:

> La ciencia y su producción dependen en gran medida de los marcos políticos: éstos pueden reducirla, eliminarla, como también estimularla y reorientarla para servir mejor los intereses nacionales. Lo que es la política viene a reflejarse en la ciencia; y ésta no se convierte en elemento dinámico – de liberación, de fuerza, de originalidad – sino dentro de las pautas fijadas por los encargados de aquélla (FALS BORDA, 1970, p. 11).

Ao adotar este pressuposto, Fals Borda começa o livro analisando as implicações do *Informe Rockfeller para a América Latina*, que expressava as orientações da política exterior dos Estados Unidos para o subcontinente latino-americano naquelas décadas de 1960 e 1970, nos aspectos da cultura e de desenvolvimento da ciência. Deixa claro, na análise, que o que estava em jogo era se queríamos desenvolver uma *ciência e cultura próprias* ao sul do Rio Bravo (que faz fronteira entre o México e os Estados Unidos), ou então copiar, sem discussão e sem autonomia, o padrão cultural e técnico anglo-saxônico, o que levaria também a uma imposição da política externa e ampliação automática dos mercados dos Estados Unidos na América Latina.

A conclusão de sua análise sobre o Informe Rockfeller é a de que estava havendo uma tentativa de homogeneização do hemisfério ocidental sob a égide dos Estados Unidos, com o objetivo de defender a segurança interna e externa deste país e particularmente os interesses de suas oligarquias. Neste sentido, o interesse seria que não apenas nos esquecêssemos de nossas tradições culturais, mas que toda a estrutura econômica e social de nossos países fosse controlada pelos grupos dominantes dos Estados Unidos (FALS BORDA, 1970).

Desde já se percebe, portanto, que a questão do colonialismo intelectual não é apenas epistemológica, mas profundamente política e econômica, de soberania dos países da região, de valorização ou desprezo das culturas locais, de autonomia ou dependência de nossas políticas nacionais. Neste sentido, é preciso ter claro que ao perscrutar o aspecto

“epistemológico” da concepção decolonial de Fals Borda começa-se a revelar, também, seus posicionamentos políticos e seu horizonte de sociedade.

Começa-se a notar, também, que suas críticas à ciência moderna não se igualam àquelas formuladas por pós-modernos conservadores, na medida em que sua reflexão não é “puramente” epistemológica, centrada nos conteúdos da ciência, no status do saber científico, nos seus jogos de linguagem ou em sua lógica interna. A sua preocupação com a autonomia intelectual está indissoluvelmente atada à defesa da independência econômica e soberania política de nossos países periféricos. Fals Borda promove, assim, uma reflexão em termos de *geopolítica do conhecimento*, utilizando a nomenclatura de Walter Mignolo (2003), abrindo possibilidades de problematização para a reflexão decolonial mais recente.

Para superarmos o colonialismo intelectual (relacionado à dependência político-econômica), Fals Borda (1970) defende que respondamos aos desafios do trópico e do subtrópico com nossos próprios meios, concebendo nossas próprias soluções com base em ideologias criadas aqui e utilizando e valorizando nossa cultura. Essa solução, para ele, é preferível a seguir sendo uma cópia de segunda classe e um simples mercado de um povo estranho.

> Nada más fácil para nosotros que seguir la vía del mimetismo intelectual. Pero nada también más peligroso para nuestra identidad y supervivencia como pueblo. Hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en la realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera (FALS BORDA, 1970, p. 18).

Defende, a seguir, nos termos já assinalados, que a independência cultural, técnica e científica da América Latina é uma condição, embora não a única, para a independência política e econômica da região. Para isso, em primeiro lugar, seria necessário descartar nosso complexo de inferioridade, sem necessariamente ser chauvinista e sem negar o desenvolvimento geral das ciências em outros contextos. Em segundo lugar, seria preciso criar grupos de referência dentro do nosso próprio meio, de modo que pudéssemos falar mais entre nós e para nós. O terceiro aspecto seria trabalhar arduamente com nossos materiais e sobre nossas realidades, tratando de articular nossas respostas com fórmulas, conceitos e marcos de referência produzidos aqui mesmo (FALS BORDA, 1970).

O desafio proposto por Fals Borda neste livro era o de construir uma *ciência própria*, que também chamou de *rebelde, subversiva, comprometida*, e que fosse não apenas *insurgente*, como também *humilde*, direcionada para as camadas populares, uma *ciência*

modesta (o que não significa que fosse de segunda classe ou sem critérios), mas uma ciência sem desenhos "estrambóticos", nem complicações desnecessárias, mas útil aos fins que persegue. Para chegar a esse caminho teríamos que seguir a via estreita e difícil da *autodeterminação cultural e política* e assumir nossa dignidade.

Este é o contexto no qual Fals Borda (1970) se pergunta sobre a possibilidade de uma *sociologia da libertação*, que ele compreende como a utilização do método científico para descrever, analisar e aplicar o conhecimento para transformar a realidade, subverter a estrutura de poder e de classes do capitalismo e pôr em marcha todas as medidas condizentes a assegurar uma satisfação mais ampla e real do povo. O papel da ciência, e da sociologia, em específico, seria o de participar diretamente no processo de transformação social.

Trata-se de uma sociologia centrada no conceito de *compromisso*, que é central à toda a obra de Fals Borda e que ele definiu como "la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa" (1970, p. 66). Em tempos de crise social, dizia ele que esta causa é, por definição, a transformação significativa da vida do povo, criando uma sociedade superior à existente.

Esta sociologia, por isso mesmo, baseada numa ideia de *ciência rebelde*, reage contra a "rotina amiga" do estrangeiro, entroniza uma crítica inteligente, batalha contra o colonialismo em todas as suas formas e estimula a formação de frentes interdisciplinares em resposta às complexidades de nossas realidades em crise (FALS BORDA, 1970).

Sua ideologia política, nestes anos em que a leitura do marxismo lhe impactava cada vez mais, era a da mudança revolucionária, que ele entendia como o esforço total e profundo para mudar a ordem social atual e chegar a outra superior, recuperando o significado da "subversão" abordado anos antes. A sociologia da libertação assume o seu compromisso com a mudança na medida em que se orienta a estudar problemas reais e agudos vividos por nossas sociedades, daí que fosse necessário superar uma sociologia importada, limitada a problemas meramente formais e com baixa possibilidade de aplicação para a solução das nossas crises sociais concretas (FALS BORDA, 1970).

Leiamos, em suas próprias palavras, uma síntese dos argumentos apresentados até aqui:

> Este curso significa, ante todo, poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países en desarrollo, sin caer, naturalmente, en el defecto de la xenofobia. Significa sentar bases firmes para hacer una "sociología de la liberación" en nuestro

> continente, que incluya el examen de los procesos y mecanismos de la toma del poder por las clases populares, la búsqueda de nuestra razón de ser y una explicación propia de nuestras realidades, especialmente de aquellas que aparecen en los trópicos y subtrópicos hoy tan mal utilizados y tan poco comprendidos, que ayudarían a que aquellos procesos se desarrollaran con eficacia y prontitud (FALS BORDA, 1970, p. 29).

Como está evidente neste excerto e como enfatizou em diversos outros escritos, essa busca de uma ciência própria não significa assumir posições xenófobas. Para ele, seria um desperdício trágico descartar o conhecimento sério obtido por diversas escolas de pensamento e em outros contextos, inclusive europeus e norte-americanos. Alertava que o isolamento em relação ao que ocorre em outras escolas e países levaria a um atraso em nossa ciência que nunca chegaria a ser superado, além de que perderíamos contatos com grupos afins em tais países e escolas, que poderiam vir a converter-se em aliados no esforço de mudança (FALS BORDA, 1970).

Não percamos de vista, como explicitado em sua biografia, que Fals Borda estudou nos Estados Unidos, que foi assessor, consultor ou membro de diferentes entidades, organizações e revistas internacionais, que foi professor visitante e conferencista em universidades dos vários continentes, que construiu a IAP em articulação com propostas teórico-metodológicas convergentes que vinham se desenvolvendo no Sul e no Norte global. É evidente, portanto, que sua crítica ao colonialismo intelectual não significava uma recusa ao diálogo, mas nutria-se dele.

Ao invés de xenofobia, Fals Borda (1970) dizia que para fazermos investigação autônoma e independente dos fatos sociais precisaríamos estimular o pensamento criador e a originalidade, criar categorias, conceitos e ferramentas. Um destes conceitos fundamentais, por exemplo, seria o de *crise*, como modo de entender a realidade íntima da América Latina. Superando o estrutural-funcionalismo norte-americano, que considerava coerente a realidades mais ou menos estáveis, Fals Borda pensava que o conceito de crise poderia nos ajudar a revelar os mecanismos de exploração e dominação, externa e interna, de nossos países, ampliando-nos a consciência sobre as implicações e consequências do imperialismo e do colonialismo sobre nossa história.

Nos moldes de uma sociologia conscientizadora, entendia Fals Borda (1970) que a revelação dos mecanismos próprios de dominação poderia nos levar a conceber possibilidades de cortar os vínculos coloniais internos e externos, por meio da articulação de grupos subversivos. Revela-se, com clareza, aqui, o sentido de sua sociologia da libertação, a serviço dos direitos fundamentais do ser humano e da criação de formas autênticas de democracia

econômica, social e política. Mais tarde, chamará estas formas autênticas de democracia de socialismo autóctone ou de raiz.

Ao longo deste livro, o autor vai defender, em síntese, um pensamento autônomo latino-americano, que seja, por um lado, válido para a ciência e, por outro, útil para a causa da transformação profunda que nossos povos necessitam. Pensamento que sirva para nossa autodeterminação política e para a autorrealização intelectual, de modo que nossa região latino-americana possa articular-se como um todo autônomo ante o mundo e assim gerar um novo homem [e uma nova mulher] em sintonia com os desafios do presente (FALS BORDA, 1970).

Podemos também perceber, já neste livro de 1970, que sua preocupação por um outro mundo e outra ciência se conectava à necessidade de formação de um novo ser humano. Há um humanismo rebelde em suas proposições epistemológicas e políticas, e que se deve, em nosso entendimento, tanto à sua íntima formação ética e religiosa quanto à influência de discursos teóricos humanistas que começou a manejar, como o marxismo, a teologia da libertação e mais adiante a pedagogia de Paulo Freire.

Desse modo, sua obra pode ser vista como um antecedente da tríplice crítica à *colonialidade do poder, do saber e do ser* que estrutura o pensamento decolonial da rede modernidade/colonialidade, como já vimos no segundo capítulo da tese. A formação de um novo ser humano se daria *pari passu* à construção de um novo saber e uma nova sociedade.

Sintonizado com o pensamento alternativo de seu tempo, Fals Borda (1970) reconhecia que essa busca por uma ciência libertadora latino-americana estava sendo feita, ao mesmo tempo, em outros países e em várias disciplinas, particularmente na sociologia, na ciência política, na economia e na filosofia.

Menciona, neste sentido, ao longo do livro de 1970, nomes vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), entidade que tanto marcou, diga-se de passagem, a primeira etapa da produção de Paulo Freire, tais como Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes. Cita os nomes dos também brasileiros Alberto Guerreiro Ramos, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Luiz Costa Pinto, Octavio Ianni, Theotonio dos Santos e Fernando Henrique Cardoso, dos argentinos Sérgio Bagú, Eliseo Verón e Jorge Graciarena, dos chilenos Jorge Ahumada, Aníbal Pinto e Osvaldo Sunkel, dos mexicanos Juan Noyola, Rodolfo Stavenhagen e Pablo González Casanova, do porto-riquenho Manuel Maldonado Denis, do uruguaio Aldo Solari, do venezuelano José Silva Michelena e do colombiano Camilo Torres.

O seu grande conhecimento da produção intelectual em outras áreas do conhecimento também o levou a defender a necessidade da *interdisciplinaridade* como base dessa nova ciência própria latino-americana. Dizia que em momentos críticos se acumulam problemas e decisões em uma escala global que nenhuma ciência isolada consegue articular respostas satisfatórias. Daí a urgência de sistematizar e combinar ciências, o que exige o trabalho interdisciplinar. Em suas palavras: "La crisis parece exigir una 'ciencia integral del hombre', sin distinguir fronteras artificiales o acomodaticias entre disciplinas afines" (FALS BORDA, 1970, p. 61).

Em outro texto, Fals Borda (2010 [1978]) esclareceu que a interdisciplinaridade que propunha não é uma mera soma de disciplinas, nem uma adição de teorias e técnicas especiais que dariam por resultado uma superestrutura científica geral. Trata-se de que cada disciplina particular se dissolva junto a outras dentro do contexto de análise dos problemas, com novos conceitos e teorias adequados à compreensão dos fenômenos e sua conversão a novos níveis de tratamento e entendimento.

Como em trabalhos anteriores em que falava de um "nacionalismo popular", em *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, Fals Borda volta a expressá-lo, mas agora em termos de um "nacionalismo continental dentro da região latino-americana", o que, segundo ele, ajudaria a entender melhor a realidade colombiana, permitindo colocá-la em uma escala adequada, que destacaria suas várias dimensões. É neste sentido que ele falava também das vantagens do método comparativo na investigação social, o que consideramos um traço importante de sua concepção decolonial, já que possibilita um necessário intercâmbio entre intelectuais do Sul global e um profundo conhecimento dos diversos contextos da América Latina e de outras regiões do mundo.

Há uma clara defesa de um latino-americanismo em sua proposta de ciência própria. Defendia que quanto mais nos assumirmos como latino-americanos, maior respeito suscitaremos no cenário internacional. Seremos respeitados, insistia, pelo que efetivamente somos, não pelo que imitamos, pelo aporte próprio, que criaria um nicho especial na ciência ou na arte mundiais. Acreditava que este esforço, sendo rigoroso, sério e, sobretudo, coletivo, nos levaria a ganhar o respeito do mundo, unindo nossas contribuições, tarde ou cedo, à corrente intelectual universal. Mas esta relação entre cientistas do Norte e do Sul já seria em outro plano: o de igual para igual e não de dominante a dependente (FALS BORDA, 1970).

No excerto que segue o sociólogo deixa claro o significado desta independência intelectual e a maneira como deveríamos nos relacionar com cientistas e correntes intelectuais de países dominantes:

> La independencia intelectual de que aquí se habla significa, entre otras cosas, crear nuevas formas de trabajo y pensamiento, que sean a su vez aportes a la comunidad universal de científicos. Significa poder tratar de igual a igual con colegas de otros países hoy más adelantados, no por lo que digamos o escribamos en floridas frases, sino por los hechos palpables de la ciencia que hagamos, como evidencias prestadas en macizos estudios, en impecables trabajos de investigación, en libros y monografías, como resultado de nuestra metódica organización mental y madurez conceptual. Significa no temer a las nuevas corrientes intelectuales, sino ser receptivos a todas, sin dogmatismos o prejuicios, pero sabremos discriminar entre lo que nos sirve y lo que nos es inútil para el desarrollo de nuestra ciencia (FALS BORDA, 1970, p. 81).

Após *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, Fals Borda insistirá no tema da descolonização das ciências sociais, da autonomia científica e da superação do eurocentrismo em outros textos mais curtos, mas igualmente profundos e críticos. Destacamos, neste sentido, os escritos *El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia* (1970), *Negación y promesas de la sociología* (1978), *Por un conocimiento vivencial* (1987), além de um importante texto escrito em co-autoria com o biólogo Luis Eduardo Mora-Osejo, intitulado *La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical* (2007).

No texto *El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia*, o sociólogo enfatiza a questão da autonomia ou dependência científica como uma problemática eminentemente cultural, relacionada às duas culturas que ele dizia serem observáveis na Colômbia, uma elitista e a outra popular. A cultura elitista (e dominante) tenderia a ser mais estrangeirizante e suscetível à reprodução de modelos culturais, artísticos e científicos exógenos, o que reduzia as possibilidades de um desenvolvimento científico e técnico autônomo. A cultura popular, em contrapartida, por estar fincada nas raízes e tradições culturais das populações autóctones da Colômbia, apresentaria melhores possibilidades de subsidiar a construção de um pensamento autônomo (FALS BORDA, 2010 [1970]).

Assim, ao vincular a problemática epistemológica à cultural, o que queria Fals Borda, além de uma ciência própria, era também o fortalecimento das culturas populares e, consequentemente, a valorização dos modos de vida das populações tradicionais colombianas e latino-americanas.

Ainda neste texto, Fals Borda (2010 [1970]) aponta cinco caminhos ou soluções convergentes que deveriam ser levados em consideração na busca de superação do colonialismo intelectual:

a) A criação de uma ciência própria na escala do povo e ao seu serviço, reduzindo a adoção de uma ciência sofisticada de consumo, concebida para as classes privilegiadas.

b) A criação de uma ciência interdisciplinar partindo da incubação e realização de projetos de investigação e usando técnicas interdisciplinares.

c) A formação de grupos de referência científicos e culturais na Colômbia e na América Latina que desloquem os estrangeiros.

d) O desenvolvimento de uma ciência que revele os mecanismos de exploração e dominação existentes, no plano nacional e internacional, assim como as contradições inerentes ao nosso atual sistema econômico e social.

e) A formação de um intelectual comprometido com o esforço autonomista revolucionário, que produza ciência e cultura como natural emanação de sua consciência social e não como um simples assalariado.

Baseada na valorização da cultura popular, sua concepção de ciência própria deveria estruturar-se em outro modelo de racionalidade, que não a instrumental eurocêntrica. Pugnava, neste sentido, por uma *racionalidade do cotidiano*, na qual o conceito de razão pudesse ser equilibrado e enriquecido com o conceito de sentimento. "No puede haber ciencia real sin sentimiento, porque la ciencia sobre todo es fenómeno humano. Los científicos somos humanos. Tenemos nuestras raíces en lo cotidiano. Todos los días tenemos que acudir a la cultura del pueblo; somos producto de la cultura popular" (FALS BORDA, 2010 [1986], p. 212).

Em 1987, por ocasião de seu retorno à Universidad Nacional de Colombia, Fals Borda fez uma conferência na qual destacou, como reação ao colonialismo intelectual, o fortalecimento de uma contracorrente ideológica autônoma do Terceiro Mundo a que já fazia referência desde 1970, mas cuja produção estava agora extrapolando as fronteiras nacionais de seus países e impactando a produção do conhecimento na Europa e nos Estados Unidos. Disse também que este impacto notava-se ainda mais naquele momento, devido ao contexto de crise existencial que tem afetado os países dominantes e de crise de sua razão eurocentrada (FALS BORDA, 2010 [1987]). Vejamos:

> Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Acá no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas (FALS BORDA, 2007, p. 94).

É nestes termos que Fals Borda (2010 [1987]) nos fala da "frustração do eurocentrismo" e de uma "reversão da velha corrente colonizadora". O eurocentrismo, que faz com que a Europa se sinta o "umbigo do mundo", o modelo a ser seguido por todos os

demais, estaria perdendo o sentido até mesmo para os seus próprios membros, acreditava o sociólogo. Afinal de contas, dizia, esse eurocentrismo é em certa medida inexplicável, já que a sociedade e a ciência europeias são fruto histórico do encontro ou confronto de culturas diferentes, incluindo as do atual mundo subdesenvolvido.

Este é um argumento profundamente decolonial, em nosso entendimento, na medida em que ilumina o fato de que a modernidade só se fez possível a partir do encontro colonizador com o Outro dominado, e que este saqueio não foi apenas de riquezas materiais, mas também de riquezas simbólicas e intelectuais. Neste sentido, a modernidade não deveria ser entendida apenas por suas realizações visibilizadas e valorizadas, mas pelo que está lhe oculto, que é precisamente a violência colonizadora sobre outros povos, territórios e sabedorias. Mas também é decolonial porque critica a suposta "universalidade" e "centralidade" da Europa – *como o umbigo do mundo* –, contribuindo para provincializar a Europa (e os Estados Unidos) e valorizar, em contrapartida, os aportes intelectuais de regiões invisibilizadas no sistema mundo moderno/colonial.

Neste sentido, concordamos mais uma vez com Soto (2007) quando nos diz que, como Foucault, Fals Borda se deu conta de que a verdade não está fora do poder. Porém, indo além do filósofo francês, Fals Borda também problematizou a relação verdade, poder e geopolítica, tal como vinham fazendo na mesma época intelectuais ligados aos estudos subalternos e pós-coloniais.

Fals Borda estava muito consciente de que a razão não está condicionada apenas do ponto de vista social ou histórico, mas também geopoliticamente. Este traço decolonial de sua obra desponta um cientista social capaz de transitar pela história, geografia, política, filosofia, economia e educação, engendrando um pensamento crítico que se espraia em muitas direções e que dialoga com várias correntes (inter)disciplinares.

Não à toa, constata a crise do eurocentrismo apontando a expansão de uma diversidade de contracorrentes intelectuais do Terceiro Mundo, em muitos campos do conhecimento e em várias partes do mundo. O autor nos dá como exemplos a educação dialógica de Paulo Freire, a literatura de Eduardo Galeano e Alejo Carpentier, a teoria da dependência e do sistema capitalista mundial com Samir Amin, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado e André Gunder Frank, com replicações posteriores na Europa (Immanuel Wallerstein e Dudley Seers), os aportes da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com as teorias sobre o equilíbrio econômico regional e a crítica terceiro-mundista dos "economistas descalços" (Manfred Max-Neef), a proposta praxiológica da subversão moral, com Camilo Torres e Ernesto Che Guevara, a teologia da libertação com

Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff, os estudos subalternos indianos, a renovação e desdomatização do marxismo com contribuições vindas da América Latina, África, Ásia e Austrália, entre muitas outras expressões.

Todas estas contracorrentes, de uma forma ou de outra, releram as teorias europeias e norte-americanas a partir de outros filtros e ângulos, ancorados nas realidades locais de nossos países. Mas, para além disso, Fals Borda (2010 [1987]) estimula-nos a dialogar com o *conhecimento vivencial* das populações autóctones de nossos países e regiões, guardado por séculos por meio da resistência à dominação cultural e ao colonialismo. Este conhecimento seria a chave para criarmos um pensamento próprio, autônomo e antieurocêntrico.

É neste sentido que pensamos que as reflexões de Fals Borda sobre a cultura popular, a sabedoria do cotidiano, os valores ancestrais, as tradições originárias, a experiência ordinária são eminentemente epistemológicas, sem deixar de ser também pedagógicas e políticas, como exploraremos mais adiante.

Dizia, a este respeito, que o grande interesse atual pelos temas da cultura popular e da identidade nacional e regional parece ser uma resposta dialética ao desafio representado por aquelas tendências que promovem a homogeneização social, as relações impessoais ou secundárias, o anonimato urbano, o controle administrativo centralizado e a exploração monopólica, tendências estas originadas, em sua maior parte, nos países capitalistas do Norte (FALS BORDA, 1984).

Contra esta tendência homogeneizadora, Fals Borda (1984) propunha a *tolerância pelo diferente*. Insistia que não existe uma só identidade geral, muito menos uma identidade nacional única, sendo mais realista falar em várias identidades culturais em um dado país, conforme as regiões, os povos e suas próprias características.

Considerava que na América Latina veio constituindo-se, há séculos, uma “cultura cósmica” (a inspiração de José Vasconcelos Calderón é evidente), produto da mescla das tradições indígenas, brancas e negras, enriquecida com o sincretismo de suas diversas religiões e de outros padrões culturais externos que se mesclaram com as culturas ancestrais. A par do reconhecimento dessa cultura cósmica, deveríamos revalorizar o indígena e o autóctone, ressignificando, deste modo, o conceito de “etnia”, e de uma forma mais pluralista. Se assim o fizermos, dizia Fals Borda (1984), podemos rejeitar a ideia colonial que associa o moderno ao necessariamente “bom” e “positivo”, estimulando a valorização do popular, do local e das tradições não europeias.

Outro elemento presente nas culturas populares e que pode nos ajudar a repensar a ciência é a resistência. As populações originárias, apesar do genocídio e do saqueio intelectual, têm conseguido, por meio da resistência, que seus conhecimentos e universos simbólicos sobrevivam e se atualizem no mundo contemporâneo.

Fals Borda (1984) considerava que a sabedoria popular, preservada pela resistência, possui sua própria sintaxe racional, constituindo uma verdadeira *ciência popular*. Dizia ele:

> Este renacer de los indígena y natural ha llevado a revisar creencias y actitudes denigratorias de lo primitivo, lo modesto y lo elemental, así como a valorar la cultura subyacente de los pueblos oprimidos que, en una o otra forma, logró sobrevivir siglos de persecución y explotación casi letal por civilizaciones dominantes. Ha sido admirable la capacidad de resistencia de los pueblos indígenas americanos, entre otros grupos así afectados en el mundo, como lo acabo de documentar para el caso del rio San jorge. En muchos tales casos estos grupos de indígenas han sido ejemplo y acicate para los campesinos mestizos que lucha justamente por la tierra, como en la Costa Atlántica, pues bien, la experiencia en el terreno indica que a través de estos indígenas y campesinos resistentes y heroicos, con su sabiduría popular y su propia sintaxis racional, se puede llegar también a hacer ciencia y a lo auténtico regional, esto es, a definir de manera segura la identidad cultural intrínseca de un pueblo o de una región que busca determinar su perfil propio (FALS BORDA, 1984, p. 39-40).

A valorização das identidades culturais populares poderia corrigir, desse modo, "aberrações inautênticas" produzidas pelo colonialismo intelectual imitativo que tem caracterizado as elites da Colômbia, tanto na direita quanto na esquerda política, "colonialismo que las ha convertido en amigos y esclavos ciegos de lo extranjero, especialmente de los europeo y norteamericano, y en destructores voluntarios o invonlutarios de las culturas propias y raizales y de los ambientes ecológicos en que florecen" (1984, p. 40).

Em *La superación del eurocentrismo*, ainda mais consciente do papel das raízes, do território, da cultura popular na construção de uma ciência própria, Fals Borda, junto com Mora-Osejo, defendem uma *hipótese de contexto*, que é a de que qualquer marco de referência científico, como típica obra humana, inspira-se e fundamenta-se em contextos geográficos, culturais e históricos concretos. A partir desta ideia, os autores nos falam da inadequação de muitas teorias e ferramentas científicas vindas de outras latitudes para compreender a realidade dos "trópicos úmidos" (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007).

Não apenas inadequados, a importação de modelos exógenos poderia também gerar situações caóticas e obscurecer a urgência de promover o conhecimento científico básico, ou aplicado e tecnológico, que fosse capaz de captar as realidades próprias dos nossos contextos, diziam (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007). Os autores, no excerto abaixo,

apontam os riscos da adoção de um modelo científico alheio à biodiversidade e à multiculturalidade próprias dos trópicos:

> La linealidad implícita de este modelo, desconoce la complejidad y elevada fragilidad del medio tropical, en donde la intervención humana sobre el medio, tal que se ajuste a la condición de sustentabilidad, requiere del conocimiento contextualizado que tenga en cuenta la interrelación sistémica de las mencionadas características, así como las igualmente complejas interrelaciones de las comunidades multiétnicas y multiculturales de la sociedad. Sobre todo, si no sólo se trata de alcanzar un lugar más alto en la mencionada escala lineal, sino el "desarrollo sostenible" que asegure la persistencia de la vida en nuestro medio y la disponibilidad de los recursos naturales, indispensables tanto para las presentes como para las futuras generaciones que nos sucederán. Pero también la biodiversidad, en particular, en nuestro país poseedor de una de las más elevadas del planeta (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007, p. 117).

Um dos mais sérios problemas destes paradigmas que eles chamavam de "fechados", construídos nas zonas temperadas do mundo, é que de uma maneira geral são incapazes de acomodar antigas sabedorias indígenas e de outros povos ancestrais. Por isso, no manifesto contra o eurocentrismo, Fals Borda e Mora-Osejo (2007) conclamam para a produção de *paradigmas endógenos*, *alternativos* e *abertos*, enraizados em nossas próprias circunstâncias e que reflitam a complexidade que temos e vivemos. Por ser um conhecimento enraizado, uma de suas vantagens é a de poder gerar descobertas e iniciativas úteis para a sociedade local, aliviando a crise do próprio contexto.

Mas naquele espírito de abertura ao diálogo e de rejeição do isolamento já apontado, Fals Borda e Mora-Osejo (2007) reconhecem a necessidade de estabelecer interlocuções com paradigmas convergentes ou "pontes de saberes" com cientistas de vários contextos e escolas de pensamento. Afirmam que combinadas com juízo crítico, as teorias estrangeiras poderiam nos ajudar a entender as dimensões complexas, multilineares e fractais de nossas estruturas sociais e naturais dos trópicos. E na perspectiva da ponte de saberes, citam algumas possibilidades de diálogo:

> En esta forma sumatoria, teorías de europeos sobre complejidad y sistemas (P.B.Checkland, Ernst Mayr) se enriquecen con las de Maturana o con las de los indígenas Desana (circuitos de la biosfera) estudiados por Reichel; la teoría del caos (Mandelbrot, Prigonine) se refresca con los estudios de la cotidianeidad de la colega venezolana Jeannette Abuabara; la cosmovisión participativa de Meter Reason se contextualiza con la utopía participativa de Camilo Torres; el holismo de Bateson y Capra encuentra apoyo en pensadores orientales y aborígenes. Se perfila así una alianza de colegas del norte y del sur en la que podemos tomar parte motivados por los mismos problemas e impulsados por intereses similares, una alianza entre iguales que logre corregir en todas partes los defectos estructurales e injusticias del mundo contemporáneo (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007, p. 121).

Estas interações dialógicas, cuja iniciativa tem partido não apenas dos pesquisadores do Sul, mas também do Norte, é um sinal de que está havendo um reverso da corrente colonizadora. Acreditava Fals Borda que as velhas correntes intelectuais colonizadoras do Norte para o Sul mudaram de sentido parcialmente "para se voltar na direção contrária e criar interessantes ondas de convergência temática inspiradas no velho bordão de conhecer para poder atuar bem e transformar melhor". Era um autor esperançoso com o futuro da ciência e dizia estar observando o começo de uma "fraternidade universal comprometida politicamente contra sistemas dominantes e exploradores do ser humano e da natureza" (FALS BORDA, 2010 [1995], p. 362).

Esta fraternidade entre colegas do Sul e Norte comprometidos com a construção de outra racionalidade, mais aberta, dialógica e plural, e de outra sociedade, mais inclusiva e justa, lembra-nos o conceito de transmodernidade de Enrique Dussel, apresentado no capítulo segundo desta tese. Fals Borda, como Dussel, apostava na possibilidade de superarmos o núcleo eurocêntrico do pensamento ocidental, por meio de um enriquecedor diálogo com pensadores críticos do Norte, mas sem deixar de valorizar as sabedorias próprias de nossas populações ancestrais. Ao fazê-lo, preservaríamos o núcleo emancipatório da modernidade, negando, todavia, o mito eurocêntrico e violento encoberto pela lógica da colonialidade.

Com efeito, Fals Borda (2010 [1995]) acreditava que há correntes teóricas e filosóficas europeias que oferecem aportes à crítica do colonialismo intelectual. No campo filosófico, recorda os esforços da Escola de Frankfurt para se afastar do cartesianismo, ao combinar a rejeição do nazismo com o resgate antidogmático do marxismo; e o da filosofia da ciência, principalmente francesa, com as contribuições de Bacherlard, Bourdieu, Foucault, Lyotard e outros pós-modernistas.

A propósito, sobre a pós-modernidade, é provável que Fals Borda tenha começado a utilizar o termo a partir dos anos 1990, e ele o fez em dois sentidos, de acordo com nossa leitura: a) como designação do horizonte de sociedade que almejava, e neste sentido falava de uma "sociedade pós-moderna" como sinônimo de sociedade "pós-capitalista" e "pós-desenvolvimentista", como será melhor explicado na parte final deste capítulo; b) como um conjunto de teorias e paradigmas científicos contemporâneos.

Sua visão sobre a pós-modernidade, nesta segunda acepção, nos ajuda a entender a operação de seu pensamento, aberto a contribuições teóricas de outros contextos, mas sem perder a vigilância crítica e sem abandonar o filtro local para fazer as devidas adaptações.

O texto *Postmodernismo y responsabilidad social* (1994) é elucidativo quanto a estas questões. Fals Borda informa que o debate entre pós-modernistas (cita a Lyotard) e

teóricos críticos (como Habermas) chegou a afetar, de alguma maneira, o saber-fazer da investigação-ação participativa, por meio dos temas da relatividade cultural, da diferença e diversidade, da multivocalidade, das anti-histórias, das técnicas dialogais de investigação e simetria sujeito/objeto enfatizados pelos pós-modernistas.

Conta que a IAP foi também estimulada com propostas metodológicas pós-modernas que concedem voz aos sujeitos da investigação, e que não imponham as preocupações dos investigadores aos investigados. Mais: concorda com os pós-modernos que as pessoas possam participar ativamente da construção do mundo social; que a cultura desempenha um papel tão importante quanto a economia e os fatores materiais; que os estudos devem também ser micros e locais e não apenas globais; que as identidades devem articular-se em contextos específicos; que a dualidade do Outro é tão vital como a pluralidade do Diferente; que a hermenêutica tem um papel fundamental para compreender e transformar as realidades (FALS BORDA, 1994).

No entanto, ao reconhecer estes elementos críticos do pós-modernismo, Fals Borda (1994) revela que muitas destas questões já haviam sido determinadas por colegas da Índia, do Brasil e da Colômbia desde o início dos anos 70, antes mesmo dos pós-modernos franceses, de modo que considerava que este debate pós-modernidade x teoria crítica tem muito mais sentido para os países do primeiro mundo do que para os do terceiro mundo.

Como um teórico crítico que era, ao invés de rivalizar em absoluto com os pós-modernos, o que fazia Fals Borda era reconhecer os elementos convergentes e incorporá-los ao seu pensamento, desconsiderando o que fosse inapropriado acadêmica e politicamente. Neste sentido, após apontar as possibilidades de diálogo com a pós-modernidade, Fals Borda (1994) menciona três diferenças fundamentais entre os que fazem a IAP e os pós-modernos (ao estilo de Lyotard): 1) os pesquisadores da IAP não são tão arrogantes em dizer que estão construindo um novo paradigma, já que preferem considerar os seus projetos como aventuras em sistemas abertos de conhecimento e sistematização; 2) os pesquisadores da IAP claramente admitem as implicações político-transformadoras dos seus trabalhos, ao passo que considera o discurso pós-moderno silencioso sobre aspectos de estratégia política; 3) os pesquisadores participantes concordam que é preciso enfatizar os aspectos simbólicos e de representação, mas diferentemente dos pós-modernos, não deixam de lado a realidade física, as divisões de classe e os problemas sociais concretos.

Sem abandonar estas críticas, em diversos textos dos anos 1990 e 2000 Fals Borda invoca a necessidade de diálogo com os pós-modernos, certamente reconhecendo que a pós-modernidade só pode ser entendida no plural, que é possível retomar aspectos emancipatórios

dos seus discursos e associá-los à teoria crítica que ele mesmo vinha desenvolvendo desde os anos 60, que não é possível uma ciência própria antieurocêntrica com dogmatismo e isolamento, que o diálogo propositivo e crítico é capaz de nutrir uma ciência democrática, aberta e popular.

Neste texto, ao criticar, com os pós-modernos, o legado do Iluminismo representado pela razão instrumental, Fals Borda defende um outro tipo de racionalidade, *prática* e *coletiva*, e baseada numa nova articulação: a utopia associada com a razão e a libertação (FALS BORDA, 1994). E aqui, mais uma vez, podemos perceber como operava o seu pensamento heterodoxo. Ao mesmo tempo em que invocada a pós-modernidade para criticar a razão iluminista e evocar outro tipo de racionalidade, enfatiza, contra os pós-modernos celebratórios[62], que esta racionalidade não deixa de ser utópica, já que está fundada na esperança e na aposta nos projetos coletivos de transformação social das populações periféricas do Terceiro Mundo.

Mas, assim como dissemos anteriormente que a crítica de Fals Borda ao colonialismo intelectual não é apenas epistemológica, mas também política, econômica e cultural, para terminar este tópico acrescentaremos a dimensão pedagógica, como forma de irmos acercando-nos à sua visão de educação, explorada no próximo tópico.

Ocorre que para o sucesso do projeto de uma ciência alternativa é necessário que seja criada uma *política científica própria*, o que significa, para Fals Borda e Mora-Osejo (2007), que nossos centros educativos, acadêmicos e científicos assumam o compromisso de superar a tendência a considerar o ensino como simples transferência de conhecimento, a ser memorizado pelos alunos e testado no momento das provas. Ao contrário, o conhecimento deve ser obtido por meio da confrontação dialética de distintos corpos de explicações ou saberes com a realidade local, regional ou universal.

Requer-se, para tanto, uma *universidade participativa*, que seja, ao mesmo tempo, *democrática* e *altruísta*, e que estimule a criatividade dos estudantes na busca de novos conhecimentos, tomando a investigação como a ferramenta pedagógica de mais alto valor e

---

[62] Recorremos à expressão "pós-modernidade celebratória" de Boaventura de Sousa Santos (2006), a quem Fals Borda citou em alguns de seus textos como um aliado, para diferenciá-la do que aquele mesmo autor designava de "pós-modernidade de oposição". Segundo Santos, os pós-modernos celebratórios (Rorty, Lyotard, Baudrillard, Vattimo e Jameson) incluíam na crítica da modernidade a própria ideia de pensamento crítico que ela tinha inaugurado, de modo que esta crítica redundava, paradoxalmente, na celebração da sociedade que ela havia conformado. Na pós-modernidade de oposição de Santos (2006), assim como em Orlando Fals Borda, a crítica à modernidade ocidental deveria fundar uma nova teoria crítica que não convertesse a ideia de transformação emancipatória da sociedade numa nova forma de opressão social. Nesta proposta pós-moderna, os valores modernos de liberdade, igualdade e solidariedade continuam sendo fundamentais, mas estão associados à crítica das violências cometidas em nome deles e da pouca realização concreta que têm tido nas sociedades capitalistas.

balizadora da autonomia acadêmica. Esta universidade deveria ter como tarefa prioritária a consolidação de um ambiente cultural que propiciasse a criatividade ao longo de todas as etapas de formação dos estudantes, de modo que estes pudessem contribuir para o processo de reconstrução social e ao bem-estar das maiorias desprotegidas da população. Estas universidades participativas seriam, assim, o núcleo central dos mecanismos de criação, acumulação, ensino e difusão do conhecimento (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007).

Uma universidade participativa nestes moldes deveria também contribuir para superar as definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular, e entre o científico e o político, evidenciando as relações complementares entre estes polos. Assim, a educação deveria ser praticada pensando-se não na academia somente, mas no mundo, na vida, no contexto. Trata-se de educar pensando nos problemas reais, o que implicaria transformar as faculdades e departamentos universitários, de modo que se estruturassem a partir das necessidades concretas da sociedade, disse Fals Borda em entrevista a Cendales, Torres e Torres (2009 [2004]).

Assim, a tarefa fundamental da educação emancipatória nos dias de hoje, para Fals Borda (204), seria superar o eurocentrismo reproduzido ainda na atualidade nas salas de aula das escolas e universidades, sem chauvinismo, mas com autonomia de interpretação e com amor, orgulho e respeito por nosso universo sociocultural.

Educação emancipatória, não eurocêntrica, participativa, democrática, altruísta, criativa, alicerçada na pesquisa e comprometida com a transformação da sociedade. Estas ideias educacionais, convergentes com a proposta político-pedagógica da educação popular, relacionadas à sua visão de ciência própria, estarão na base de construção da investigação-ação participativa, como veremos a seguir.

5.3 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E A EDUCAÇÃO POPULAR: ASPECTO METODOLÓGICO

O terceiro aspecto da concepção decolonial na obra de Orlando Fals Borda está relacionado ao método da investigação-ação participativa, o qual representa, a nosso ver, a principal contribuição deste autor às ciências sociais críticas e à educação popular. A IAP é também a síntese teórico-metodológica entre a trajetória sentipensante de Fals Borda, sua visão de ciência própria, sua utopia ético-política e seu compromisso com a educação popular das camadas oprimidas da sociedade.

Neste tópico procuraremos definir o significado e as finalidades da IAP, os seus antecedentes históricos e epistemológicos, suas principais bases metodológicas, os desenvolvimentos teóricos da IAP em face do diálogo com novas correntes do pensamento social e filosófico e as articulações entre a IAP e a educação popular na América Latina.

Mais do que relacionar a IAP e a educação popular como se fossem métodos distintos, trataremos de defender, de acordo com a leitura que fazemos da obra de Fals Borda, que para este autor o componente pedagógico presente na IAP é uma modalidade de educação popular e que, dialeticamente, a principal contribuição deste autor ao campo teórico-prático da educação popular foi enfatizar o seu aspecto investigativo-participativo, conjunção a partir da qual depreendemos uma parte central de sua perspectiva decolonial.

Com efeito, em diversos escritos de Fals Borda, ele tratou de evidenciar que a IAP é, a um só tempo, um *método de investigação*, uma *técnica educativa* e uma *ação política*. Não é somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar. É uma tríade permeada por uma *filosofia de vida*, que a satura como um todo e com a qual se poderia reconstruir a sociedade como uma força nova. A IAP é, desse modo, uma metodologia dentro de um processo vivencial (FALS BORDA; ZAMOSC, 1985).

Enfatizando o aspecto vivencial, Fals Borda e Rahman (1989) definiram a IAP como um processo aberto de vida e trabalho, uma vivência progressiva rumo à transformação estrutural da sociedade e da cultura, um processo que requer um compromisso, uma postura ética e persistência em todos os níveis.

Combinando a pesquisa científica com a ação política, a IAP visa a transformar radicalmente a realidade social e econômica e construir o poder popular em benefício dos excluídos. Neste complexo processo estão incluídos a educação popular, o diagnóstico das situações, a análise crítica e a prática como fontes do conhecimento para sondar os problemas, as necessidades e as dimensões da realidade (FALS BORDA, 1985).

Os propósitos finais da IAP, de acordo com Fals Borda (1985), são os de: 1) capacitar as classes e grupos explorados para engendrar com eficácia o peso transformador que lhes corresponde, traduzido em projetos, obras, lutas e desenvolvimentos concretos; e 2) produzir e elaborar o pensamento sociopolítico próprio de tais bases populares.

Em suas próprias palavras, Fals Borda (1998, p. 182) assim definiu a IAP:

> un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable

> en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza.

Do excerto acima, podemos definir a IAP como "um método de estudo e ação" e "uma filosofia de vida", que visa "melhorar a situação de vida das classes populares", e cuja produção do conhecimento baseia-se "na convivência com as comunidades", na "inter ou multidisciplinaridade" e no "compromisso existencial" entre os distintos sujeitos da investigação.

A IAP é uma experiência político-pedagógica, no preciso sentido da educação popular, na medida em que busca armar ideológica e intelectualmente as classes mais exploradas da sociedade, para que estas assumam conscientemente o seu papel como atores da história. Para Fals Borda (1978), este é o destino final do conhecimento, validado pela práxis e orientado pelo compromisso revolucionário.

Seguindo o sentido da educação popular como processo político-pedagógico de organização das camadas populares, Fals Borda (1985) considera a IAP como um método científico de trabalho produtivo (e não apenas de investigação), que implica organizar e impulsionar movimentos sociais de base, de modo que resulta difícil e improdutivo distinguir entre estudo e militância.

A IAP, portanto, como estratégia de produção e difusão do conhecimento, como mecanismo de organização das lutas das camadas populares e como ferramenta conscientizadora e de educação das massas, assume-se como uma *modalidade* de educação popular, em nossa perspectiva.

Neste mesmo sentido, o educador popular Carrillo (2010) propõe a compreensão da IAP como uma "pedagogia da práxis". Diz ele:

> A partir da perspectiva pesquisadora e pedagógica da IAP, a superação entre sujeito e objeto de conhecimento e de ensino deve ser superada pelo princípio da "reciprocidade simétrica"; esta parte do reconhecimento de pesquisadores e pesquisados, educadores e educandos como sujeitos "sentipensantes", assim como da necessidade de vínculos horizontais e da construção coletiva de conhecimento. Também implica que, em toda pesquisa participativa, se deva realizar uma "devolução sistemática" ou socialização pedagógica dos resultados, fazendo uso da combinação de linguagens narrativas e analíticas (CARRILLO, 2010, p. 357).

Embora desde o seu início, nos anos 70, a IAP já apresentasse este componente pedagógico – Freire, como veremos, é considerado por Fals Borda como um antecedente desta metodologia –, com o passar do tempo o diálogo de Fals Borda como o movimento da

educação popular vai se aprofundando – aspecto que será explorado adiante –, e também com outras expressões da pedagogia crítica, como Ivan Illich, John Elliott e Stephen Kemmis.

Kemmis (1991), por exemplo, ilustrando essa ponte indissolúvel entre a investigação em educação e a IAP, afirma utilizar o enfoque crítico da investigação-ação participativa como forma de melhorar a qualidade da educação. Inspirado na concepção freireana da educação como "ação cultural para a liberdade", este autor considera a IAP como um "processo cultural" e concebe os seus investigadores como um grupo de pessoas que participam sistemática e deliberadamente nos processos de crítica e de institucionalização sempre presentes no trabalho educativo, procurando apoiar o melhoramento da vida social ou educacional por modos reflexivos e auto-reflexivos de participação.

No que diz respeito aos antecedentes da IAP, é preciso enfatizar que ela nasce nos anos 70 como um processo de criação intelectual e uma prática endógena dos povos do Terceiro Mundo, especialmente da América Latina. A IAP conecta-se ao contexto de efervescência política da segunda metade do século XX em nosso continente e ao movimento de contestação do colonialismo intelectual nas ciências sociais, que discutimos anteriormente.

A IAP é a expressão teórico-prática da crítica epistemológica, política, econômica, cultural e educacional que Fals Borda e seus interlocutores fizeram ao colonialismo intelectual e ao imperialismo. Este é, em nossa compreensão, o traço originário fundamental da presença de uma concepção decolonial na IAP. Vejamos, neste sentido, o que diz Fals Borda:

> el discurso participativo o contradiscurso iniciado en el Tercer Mundo – quizá como respuesta endógena al otro – postula una organización y estructura del conocimiento tendiente a que las sociedades dominadas, pobres o subdesarrolladas puedan articularse y defender su posición sociopolítica y económica con base en los propios valores y capacidades. Se aspira entonces a que actúen para liberarse de aquellas formas opresivas y explotadoras de poder que han venido propagándose desde los países dominantes, con la mediación de élites locales entreguistas (FALS BORDA, 1985, p. 128).

Desse modo, um dos antecedentes fundamentais da IAP é a crítica terceiro-mundista ao imperialismo e ao colonialismo intelectual. Ela tem se apresentado, desde o seu surgimento, como uma possibilidade de reação das sociedades dominadas, pobres ou subdesenvolvidas no plano da estruturação de um conhecimento próprio e de uma estratégia política baseada nos valores e das capacidades destas sociedades, contra a opressão e a exploração promovida pelos países dominantes e pelas elites nacionais.

Retomando nomes já presentes em *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, Fals Borda (1986) menciona quatro correntes intelectuais latino-americanas que para ele estiveram na base da formulação da IAP: 1) a teoria econômica da CEPAL, o duo brasileiro Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, conectados com Celso Furtado e outros na formulação da *teoria da dependência*, e que para ele foi o primeiro grito de independência intelectual latino-americano; 2) uma releitura do *marxismo*, superando o dogmatismo e o colonialismo intelectual de esquerda, que pode ser encontrado na obra de Pablo González Casanova, Agustín Cueva, Edelberto Torres Rivas, entre outros; 3) a *contrateoria da subversão*, vivenciada na prática revolucionária de Camilo Torres; e 4) a *educação popular* de Paulo Freire e a contribuição do "dialógico" como forma de superação da dicotomia sujeito-objeto.

Em outro texto, Fals Borda (2007) inclui entre os "pioneiros gigantes" da IAP, nos anos 70, Rodolfo Stavenhagen, G.V.S. de Silva, Myles Horton e Marja Liisa Swantz. Diz que nesta década os pioneiros estavam predominantemente nos países meridionais, mas que nos anos 80 houve um equilíbrio regional, com pesquisadores também do Norte global, o que ficou ainda mais evidente nos anos 90.

A IAP surge, desse modo, numa conjuntura específica dos anos 70, em articulação com várias teorias e pensadores preocupados com a situação de dependência intelectual, política e econômica do hemisfério Sul. Não nasce num vazio teórico e, para Fals Borda e Zamosc (1985), o seu grande papa, que unificava a todas aquelas quatro correntes intelectuais, era o jovem Marx com o seu materialismo histórico e as *Teses sobre Feuerbach*, especialmente a décima primeira tese, em torno da necessidade de os filósofos não se limitarem a interpretar o mundo, mas engajarem-se em sua transformação.

Além de Marx, Antonio Gramsci também conformou o núcleo teórico fundacional da IAP. De Gramsci, a IAP incorporou com centralidade a categoria do "intelectual orgânico", como forma de reinterpretar a teoria leninista da vanguarda e enfatizar a relação dialógica entre as lideranças e as camadas populares. Como nos relatam Fals Borda e Rahman (1989, p. 15):

> De Gramsci tomamos, entre otros elementos, su categoría del "intelectual orgánico", por la cual aprendimos a reinterpretar la teoría leninista de la vanguardia. Comprendimos que para que los agentes externos se incorporasen en una vanguardia orgánica deberían establecer con el pueblo una relación horizontal – una relación verdaderamente dialógica sin presunción de "conciencia avanzada" –, involucrarse en las luchas populares y estar dispuestos a modificar las propias concepciones ideológicas mediante una interacción con esas luchas; además, tales líderes

> orgánicos deberían estar dispuestos a rendir cuentas a los grupos de base en todas las formas genuinamente democráticas y participativas.

Mas, para além do marxismo, Fals Borda (1998) destaca que quase desde o início do movimento nos anos 70 se reconhecia a fenomenologia de Husserl e o existencialismo como fonte seminal de orientações. De Husserl, através de José Ortega y Gasset, a IAP herdou a ideia de que o fenômeno é dado em sua qualidade de "vivência" ou *Erfahrung*, e que isto não está oculto, mas expresso na natureza do trabalho de investigação.

Para chegar à essência das coisas, a IAP apelou à descrição e à hermenêutica modernas e recuperou a intencionalidade dos atos. Da fenomenologia e do existencialismo também derivou a ênfase na ética e no compromisso com as tarefas investigativas e para a política. E igualmente recorreu à fenomenologia como fundamento da quebra da relação assimétrica sujeito/objeto, com o fim de conformar a *vivência participante horizontal* ou *relação dialógica* de sujeito/sujeito para investigar e atuar (FALS BORDA, 1998).

As ideias de *vivência* e de *participação*, desde o começo, estruturam a proposta da IAP, ainda que inicialmente o método tivesse sido chamado simplesmente de investigação-ação (IA). Porém, como nos relata Fals Borda (1998a), aos poucos ele e seus companheiros foram percebendo que o termo inicial já não era claro o suficiente, e por duas razões. Por um lado, porque se confundia com outras correntes de investigação-ação (como a de Kurt Lewin e de Sol Tax) que não enfatizavam suficientemente a participação das camadas populares, ao contrário, eram muitas vezes "integracionistas" e não "revolucionárias"; por outro lado, porque foi havendo uma cooptação do sentido original da IA. Assim, por sugestão do sociólogo de Bangladesh Anisur Rahman, passou-se a adotar o nome Investigação-Ação Participativa. O acréscimo da palavra "participação" radicava na insistência em romper o binômio clássico sujeito-objeto na investigação, e destacar que as camadas populares, tradicionalmente "objetos" das pesquisas, pudessem assumir o protagonismo tanto na "descoberta" da realidade quanto nos processos de luta por sua transformação.

Como já destacamos, o *Simposio Mundial sobre Investigación Activa y Analisis Científico*, realizado de 18 a 24 de abril de 1977, em Cartagena, foi fundamental para a promoção internacional da IAP e pelo intercâmbio de experiências entre vários pesquisadores ao redor do mundo que estavam desenvolvendo linhas de ação aproximadas. Deste evento, saiu publicado o livro *Crítica y Política en Ciencias Sociales* (FALS BORDA *et al*, 1978), que foi um marco intelectual do movimento.

Neste livro, está publicado o trabalho que Fals Borda apresentou no Simpósio, intitulado *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, que define as bases epistemológicas e metodológicas da investigação-ação participativa.

No texto, Fals Borda (1978) defende que a essência da sua proposta era como combinar o vivencial e o racional nos processos de mudança radical da sociedade, e que as características fundamentais da investigação-ação tal como ele e os demais pioneiros vinham desenvolvendo desde o ano de 1970 eram as seguintes:

1. O esforço da investigação-ação se dirigiu a compreender a situação histórica e social de grupos operários, campesinos e indígenas colombianos, sujeitos ao impacto da expansão capitalista.

2. O trabalho implicou desenvolver experimentos preliminares, ou levantamentos, sobre como vincular a compreensão histórico-social e os estudos resultantes à prática de organizações locais e nacionais conscientes dentro do contexto da luta de classes no país.

3. Tais experimentos se realizaram na Colômbia em cinco regiões rurais e costeiras e em duas cidades, com pessoas que incluíam tanto profissionais ou intelectuais comprometidos com essa linha de estudo-ação como quadros a nível local.

4. Desde o seu início, o trabalho foi independente de qualquer partido ou grupo político, ainda que durante o seu curso tenham se realizado diversas formas de contato e intercâmbio com organizações políticas que compartilhavam o interesse pela metodologia.

Para Fals Borda (2007), desde o Simpósio de 1977, as bases gerais da IAP são as seguintes:

1. Busca de uma ciência/conhecimento interdisciplinar centrado nas realidades, contextos e problemas próprios, como os dos trópicos e subtrópicos.

2. Construção de uma ciência/conhecimento útil e ao serviço dos povos de base, buscando libertá-los de situações de exploração, opressão e submissão.

3. Construção de técnicas que facilitem a busca do conhecimento de forma coletiva, a recuperação crítica da história e da cultura dos povos originários e outros grupos, e a devolução sistemática e fácil de entender para as pessoas comuns do conhecimento adquirido.

4. Busca mutuamente respeitosa da soma de saberes entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal e/ou experiência popular.

5. Transformação da personalidade/cultura do investigador participante para enfatizar a sua vivência pessoal e compromisso moral e ideológico com as lutas pela mudança radical da sociedade.

Entendemos que este conjunto de características e motivações revelam três das principais marcas decoloniais presentes no pensamento de Fals Borda, na medida em que: a) rompem a dualidade sujeito/objeto que caracteriza o conhecimento no paradigma científico moderno; b) subvertem a dicotomia entre conhecimento científico e sabedoria popular, que tem sido uma arma ideológica do pensamento eurocêntrico para determinar a inferioridade da cosmovisão das classes populares e outros grupos subalternos; c) ultrapassam a neutralidade valorativa e o descompromisso com a transformação social típicas das ciências positivistas.

Fals Borda nutria uma relação de respeito com a sabedoria popular, mas, ao invés de uma mera contemplação respeitosa, ele incorporava o conhecimento das classes populares e as tradições ancestrais como parte integrante da ciência que buscava construir por meio da IAP. Não à toa, chamava de "ciência popular" para estes conhecimentos.

> Entendemos por ciência popular – ou folclore, conhecimento popular, sabedoria popular – o conhecimento empírico, ou fundado no senso comum, que tem sido uma característica ancestral, cultural e ideológica dos que se acham na base da sociedade. Este conhecimento lhes tem possibilitado criar, trabalhar e interpretar, predominantemente com os recursos naturais diretos oferecidos ao homem (FALS BORDA, 1999 [1981], p. 45).

A ciência popular, para Fals Borda, não é apenas um conhecimento prático, como muitas vezes se menciona a respeito do senso comum, mas também um modo de interpretar a realidade, já que está fundada em uma racionalidade própria e é dotada de uma estrutura da causalidade distinta do conhecimento científico dominante.

A valorização da sabedoria popular não significava, todavia, idolatrá-la. Fugindo do populismo e recorrendo a Gramsci, Fals Borda estava ciente de que havia elementos de alienação na ciência popular, e que precisariam ser superados por meio do papel conscientizador e pedagógico da IAP, que contribuiria para transformar o núcleo conservador do senso comum em bom senso.

Por isso mesmo, Fals Borda não desvalorizava a ciência "pura", as teorias e os métodos de investigação, como chegou a ser acusado por colegas positivistas das universidades. O que desejava, mais propriamente, era que o conhecimento científico pudesse ser construído com base em um *diálogo de saberes*, que a ciência pudesse se nutrir da sabedoria popular e vice-versa.

Como nos esclareceram Fals Borda e Zamosc (1985), o conhecimento produzido pela IAP já não seria nem "ciência pura", nem "conhecimento popular", mas um conhecimento novo, uma ciência nova, útil e conveniente para as maiorias das sociedades.

O conhecimento produzido pela IAP deveria ser, ao mesmo tempo, guia científico de compreensão do real e instrumento de luta. Uma das mais importantes defesas da IAP era a de que é possível construir conhecimento científico a partir da própria ação das massas trabalhadoras. De acordo com Fals Borda (1978), a investigação social e a ação política com as massas podem sintetizar-se e influir-se mutuamente para aumentar tanto o nível de eficácia da ação como o entendimento da realidade.

É assim que entendemos melhor a tríade investigação, educação e ação política como dimensões interdependentes e simultâneas na IAP. Não se trata de investigar primeiro a fim de descobrir a realidade e depois, mediante processos pedagógicos de transmissão do conhecimento anteriormente elaborado, conscientizar as massas para que se engajem na transformação. Na IAP, a descoberta da realidade, que é um processo investigativo-pedagógico, dá-se no processo mesmo de luta pela transformação do real.

Deste modo, o critério de validade do conhecimento científico é definido pela "práxis", outro dos conceitos mais importantes da IAP, e que Fals Borda (1978) entendia como a unidade dialética formada pela teoria e pela prática, na qual a prática é ciclicamente determinante. A validade do conhecimento, neste sentido, deveria ser deduzida pelos resultados objetivos da prática social e política.

Quanto aos princípios metodológicos da IAP, Fals Borda (1999 [1981]) definiu seis centrais, a seguir explicitados.

1. *Autenticidade e compromisso*: os intelectuais, técnicos e cientistas devem demonstrar honestamente seu compromisso com a causa popular, por meio da contribuição específica de sua própria disciplina e assumindo sua condição, sem precisar se disfarçar de camponês, operário ou alguém das classes populares.

2. *Antidogmatismo*: o dogmatismo é visto por ele como um inimigo do método científico e um obstáculo para o avanço da luta popular, e está vinculado ao colonialismo intelectual tanto de direita como de esquerda, isso é, à tendência a copiar teses e imitar autores de países dominantes sem levar em conta o meio cultural.

3. *Restituição sistemática*: estratégia de conscientização e socialização pedagógica, que consiste em restituir o conhecimento dos camponeses ou outros grupos de base, enriquecido pela análise crítica da realidade, como forma de equilibrar o peso dos valores burgueses e da alienação que se introjeta na cultura popular. Para Fals Borda, este retorno do conhecimento não poderia ser feito de qualquer modo, mas de forma sistemática, organizada e sem arrogância intelectual. É uma técnica desalienadora, que forma um novo conhecimento a um nível popular, possuindo quatro regras específicas.

a) *Comunicação diferencial*: consiste em restituir os materiais históricos (e outros) coletados de forma adequada e adaptada conforme o nível de desenvolvimento político e educacional dos grupos de base que forneceram as informações ou com quem o estudo foi realizado. São quatro os níveis determinados por Fals Borda para a comunicação diferencial: *nível 0*, se baseia na exclusão total da palavra escrita, utilizando-se, por exemplo, "mapas falados" e outras técnicas não verbais, como a música e as artes; *nível 1*, quando a mesma informação aparece de forma mista, escrita e visual, ao estilo de um folheto ilustrado; *nível 2*, quando a informação é utilizada na educação de quadros dirigentes das comunidades; e *nível 3*, quando o material é socializado em um plano mais analítico, conceitual e teórico, para quadros intelectuais e técnicos mais avançados.

b) *Simplicidade de comunicação*: os resultados dos estudos devem ser expressos numa linguagem acessível a todos.

c) *Auto-investigação e controle*: o controle da investigação deve ser feito pelos movimentos ou grupos de base, bem como deve haver um estímulo à auto-investigação. Para tanto, com inspiração da *Pedagogia do Oprimido* de Freire, têm-se adotado técnicas dialogais e rompido o esquema assimétrico de sujeito e objeto da pesquisa.

d) *Popularização técnica*: consiste em generalizar as técnicas de pesquisa mais simples e torná-las acessíveis a esses grupos de base, para que possam ser utilizadas diretamente por eles.

4. *Feedback para os intelectuais orgânicos*: baseado no princípio da aprendizagem mútua da educação popular, os intelectuais orgânicos aprendem com as comunidades de base e com a investigação coletiva da realidade social.

5. *Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão*: os pesquisadores devem articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional, a formação social com o modo de produção, e vice-versa, observando no campo as aplicações concretas dos princípios, diretrizes e tarefas. Para tanto, precisam adotar um ritmo específico no tempo e no espaço que vai da ação à reflexão, e da reflexão à ação.

6. *Ciência modesta e técnicas dialogais*: princípio sintetizado em duas ideias: a) a tarefa científica pode ser realizada mesmo nas situações mais insatisfatórias, com o uso de recursos locais e modéstia no manuseio do aparato científico, o que não significa que seja uma ciência de segunda classe; b) o pesquisador deve, a um só tempo, abandonar a tradicional arrogância do erudito, aprendendo a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais; romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o

entrevistador e o entrevistado; incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços da pesquisa.

A partir destes princípios, em nossa leitura, fica evidente entender a IAP como uma modalidade de educação popular. Nossa assertiva baseia-se nos seguintes elementos estruturantes da educação popular e que estão presentes na IAP: a) o compromisso orgânico com as classes populares, respeitando o seu protagonismo no processo de aprendizagem, de conhecimento da realidade e de luta social; b) a rejeição de verdades absolutas e a compreensão dos condicionantes geopolíticos, históricos e socioculturais do conhecimento; c) a conscientização como mecanismo de desvelamento crítico da realidade; d) o uso de linguagens apropriadas visando propiciar o diálogo e a comunicação entre educadores/investigadores e as comunidades de base; e) a ruptura da relação sujeito/objeto na educação/investigação, por meio da participação horizontal e dialógica; f) a aprendizagem mútua, a humildade e o respeito pela sabedoria popular; g) a adoção da práxis como elemento orientador da reflexão sobre a prática.

Consideramos que é particularmente na estratégia da "restituição sistemática", que também já foi chamada de "devolução sistemática" ou "socialização pedagógica", que melhor se expressa o sentido da IAP como "educação política", por meio da qual, segundo Fals Borda (1999 [1981], p. 53), claramente inspirado em Gramsci e Freire, "o senso comum dos camponeses gradualmente adquire maior perspicácia e adota uma voz própria. Começa a se tornar 'bom senso'. Dá-se à luz aqui a uma nova tradição a um nível mais elevado de conhecimento, prática e *élan* vital".

Na restituição sistemática, Fals Borda (1998) chamava atenção para a importância das artes, do lúdico, da música, do canto, do balé e da pintura, como estratégias participativas de induzir relações simétricas na execução da investigação e na superação de diferenças de classe, gênero e idade.

Do ponto de vista mais específico da produção do conhecimento realizada por meio da IAP, de suas características gnosiológicas e metodológicas, no 4º Congresso Internacional da IAP, em 1997, houve acordo entre os pesquisadores presentes na definição dos seguintes elementos como "guias gerais" da investigação-ação participativa (FALS BORDA, 1998):

a) É inócuo buscar ou determinar leis sociais gerais e absolutas.

b) Não se deve comparar os requisitos lógicos e valorativos da pesquisa tradicional com os da pesquisa participativa.

c) Há uma primazia do qualitativo sobre o quantitativo, sem desconsiderar este último.

d) Os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos estão abertos a uma série de interpretações e reinterpretações, isso é, estão sujeitos à análise hermenêutica.

e) Todos os métodos e técnicas das ciências são legítimos de ser aplicados na investigação participativa, sempre e quando estejam em sintonia com o seu marco de referência.

f) A empatia e a observação participante são as técnicas mais apropriadas para investigar a natureza íntima ou encoberta das situações que interessam na investigação participativa e suas vivências.

g) Os critérios de validade dos trabalhos de IAP são extraídos do exame indutivo/dedutivo de resultados determináveis da prática, pelo desenvolvimento empático de processos sentidos nas realidades mesmas e pelo juízo ponderado de grupos de referências locais.

h) A avaliação dos resultados ocorre no processo mesmo do trabalho de campo, como estímulo à ação.

i) Os valores, as metas e os compromissos que animam o investigador participativo devem ser transparentes e estar explícitos nos marcos de referência e no trabalho de campo.

j) Não há espaço para experimentações fictícias ou projetos pilotos na IAP, já que está comprometida com a transformação das realidades concretas.

k) É preciso romper a díade investigador/investigado por meio de relações horizontais entre estes polos, em que a verdade não está em nenhum dos lados, mas no diálogo de saberes.

l) Ao valorizar a sabedoria popular e o senso comum, o conhecimento acadêmico interdisciplinar deve propiciar criticamente uma compreensão mais completa da realidade.

m) Em determinadas circunstâncias, convém distinguir (sem isolar) entre a racionalidade investigativa e a racionalidade política.

n) Os processos participativos são de médio e longo prazo e exigem persistência.

o) Os trabalhos de campo devem levar à mobilização política a partir das bases rumo às cúpulas e das periferias em direção aos centros.

p) Deve haver uma passagem da participação da escala micro à macro, relacionada à emergência de movimentos sociais, redes organizativas e políticas institucionais nacionais e internacionais.

q) A objetividade e a subjetividade podem coincidir com a arte, na imagem sensual e na expressão literária e estética do trabalho científico, o que justifica a incursão criadora da imaginação e da expressão artística nos trabalhos de investigação participativa.

Estas características, no conjunto, dimensionam a investigação-ação participativa como um método *dialógico* e *conscientizador*, ao estilo da educação popular libertadora, convertendo-a em uma poderosa ferramenta de pedagogia política. Assim como numa turma de alfabetização de jovens e adultos baseada na proposta de Paulo Freire, questões como "Por que existe a pobreza?" ou "Por que existem a opressão e a dependência?" podem ser utilizadas nos procedimentos de IAP como estratégia de conscientização, de registro da sabedoria popular e de estímulo à luta política. Vejamos:

> La reconstrucción del conocimiento con el propósito de adelantar el progreso social y aumentar la conciencia propia de las gentes aplicando vivencias de IAP, toma al dialogo como punto de inserción en el proceso social […] Tal es la investigación dialógica orientada hacia situaciones en las cuales la gente vive, que trata de organizarla y romper el binomio sujeto/objeto. Como la situación actual del Tercer Mundo (y probablemente en cualquiera otro) generalmente envuelve la explotación capitalista, las experiencias vivenciales comienzan por plantear a los grupos de base preguntas como: "¿Por qué existe la pobreza?" o "¿Por qué existen la opresión y la dependencia?". Las respuestas pueden llevar a una concientización mayor acerca de los problemas, y al mismo tiempo hacer conocer la necesidad de descubrir las causas políticas y de actuar (FALS BORDA, 1991, p. 194).

Uma das principais estratégias de conscientização da IAP é a *recuperação coletiva da história*, que consiste na busca de uma interpretação popular da história, destacando aspectos essenciais da luta de classes negligenciados pela história oficial. Recuperar os heróis populares, as formas de manifestação cultural e as lutas do povo são procedimentos comumente realizados pelos pesquisadores participativos. Ao utilizar esta estratégia, a ideia é a de que a memória coletiva e crítica possa estimular e convidar as massas à ação transformadora (FALS BORDA, 1985).

Por meio deste procedimento, a IAP pode contribuir para revelar a resistência histórica dos povos originários de nosso continente às diversas manifestações de opressão da modernidade/colonialidade, as estratégias que essas populações têm utilizado, os conhecimentos que persistiram, os valores sociais fundamentais, as instituições preservadas, os heróis populares, a mitologia e a religiosidade popular.

Neste sentido, Fals Borda (1991) nos diz que um dos papeis fundamentais da IAP tem sido o de redescobrir, por meio da investigação coletiva, a vitalidade dos valores fundamentais e das raízes culturais das populações originárias de nosso continente, estimulando o contato cultural positivo e não violento e a tolerância entre as diferentes

tradições, assim como o fomento aos movimentos de resistência e de defesa das expressões econômicas e políticas locais.

Em uma reflexão claramente decolonial, Fals Borda (1986) afirma que gostaria de citar em seus trabalhos pensadores próprios latino-americanos, contemporâneos de Aristóteles, mas os conquistadores espanhóis e portugueses desgraçadamente os aniquilaram e deles só sobraram alguns códigos. Por isso, essa é precisamente a tarefa da IAP: recuperar nossa história e voltar a reconhecer toda a sabedoria que vem daqueles tempos e daquelas culturas indígenas que podem ser tanto ou mais respeitáveis que a aristotélica.

Entendemos que este é um importante traço decolonial de sua proposta investigativo-pedagógica, isso é, revelar essa memória de resistência das populações originárias, soterrada pelo epistemicídio promovido pela sociedade moderna/colonial. E, ao fazê-lo, promover o orgulho destes povos quanto aos seus valores e sua vigência como princípios orientadores da reconstrução da sociedade, em formas mais igualitárias e inclusivas.

Obviamente, isto só pode ser feito por meio da vivência participativa do pesquisador na realidade pesquisada. E já não se trata da mera "observação participante" dos antropólogos, que, como técnica, só pode ser utilizada na IAP se se supera a dicotomia sujeito-objeto tradicionalmente nela presente. No excerto abaixo, Fals Borda defende o deslocamento das universidades para o campo concreto da realidade que caracteriza a IAP:

> A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos (FALS BORDA, 1999 [1981], p. 60).

Destacando este aspecto, Aníbal Quijano (1978), ao comentar a intervenção de Fals Borda no Simpósio de Cartagena de 1977, dirá que a experiência do sociólogo colombiano com a IAP enfatiza a possibilidade de se estabelecer uma ruptura nas ciências sociais por meio do compromisso político aberto e explícito e o engajamento do pesquisador na realidade social a ser transformada.

Mas, rejeitando a ideia vanguardista do intelectual como representante das comunidades e seu líder "iluminado", Fals Borda (1986) defendia, ao contrário, que os pesquisadores da IAP deveriam converter-se, pouco a pouco, em "redundantes", ou seja, deixar de ser necessários. Por isso, a valorização do protagonismo das classes populares, tanto

no processo de luta social quanto na aprendizagem e no desvelamento da realidade, através de procedimentos de auto-investigação e de ciência modesta.

Evitar-se-ia, desse modo, seguindo a reflexão crítica de Spivak (2010), que a "voz" dos grupos subalternos fosse "filtrada", "interpelada" ou "intermediada" pelos pesquisadores, que estes assumissem o lugar de representantes daqueles grupos, reproduzindo, desse modo, uma modalidade distinta de colonização do Outro (ainda que, não raro, bem intencionada) e de silenciamento de sua própria voz. Vimos que este traço decolonial de sua proposta está também presente nas ideias de Paulo Freire, o que é mais um elemento de convergência entre os dois autores.

Insistindo na participação autônoma das classes populares, na redundância dos quadros intelectuais e nas técnicas dialogais de investigação, Fals Borda rejeitava, em nossa leitura, a ideia do intelectual como "cúmplice na persistente constituição do Outro como a sombra do Eu" (SPIVAK, 2010, p. 46).

Como nos diz esta teórica pós-colonial, o sujeito colonizado, subalterno, oprimido, é heterogêneo, daí que não possa ser representado por esquemas monolíticos de luta política e por discursos homogeneizadores. A rejeição ao colonialismo intelectual em Fals Borda, ou, nos termos de Spivak, à violência epistêmica, é uma das bases da IAP pela crítica que empreende a estes discursos normatizadores e exógenos, produzidos em contextos e por agentes alheios à realidade diversa e complexa do Terceiro Mundo.

Talvez por compreender a heterogeneidade do Terceiro Mundo, sem, no entanto, deixar de buscar a unidade na diversidade, Fals Borda considerava a utilidade dos estudos comparados como modo de entendimento mais amplo das realidades sociais e das experiências investigativas com a IAP que vinham se desenvolvendo simultaneamente em vários países do Sul global.

Um dos mais importantes estudos nesse sentido, publicado com o título *Conocimiento y poder popular* (FALS BORDA, 1985), foi levado a cabo sob sua coordenação, no período de 1982 a 1984, em comunidades mestiças, negras e indígenas da Colômbia, do México e da Nicarágua. O foco do estudo foi o papel desempenhado pela IAP na construção do poder popular e sua relação com a busca e acumulação de conhecimentos úteis para a transformação da sociedade.

Entre os resultados deste estudo, observou-se que a IAP teve repercussões positivas nos níveis de vida e cultura das populações estudadas e na criação de novas fontes de emprego e renda. Também se registrou o reforço de redes locais de movimentos sociais,

articulando o poder popular local das comunidades a partir dos processos de construção do conhecimento e educação popular realizados.

Deste estudo comparado, consideramos pertinente destacar as duas lições centrais extraídas pelos pesquisadores das realidades analisadas, como modo de compreender não só as "potencialidades" da IAP, mas suas realizações concretas.

A primeira lição é a de que é preciso saber interagir de forma horizontal e dialógica com as comunidades populares e estimular a sua organização por meio de processos participativos, nas quais as comunidades sejam as protagonistas da ação, aspecto que já enfatizamos. Este é um processo político-investigativo-educativo difícil e demorado e por isso deve ser feito com persistência e sem prazos pré-definidos (FALS BORDA, 1985).

A segunda lição extraída dessas experiências de IAP sugere que pesquisadores acadêmicos e populares saibam reconhecerem-se a si próprios e aprender juntos, por meio da investigação coletiva, da recuperação crítica da história, da valorização e emprego da cultura popular e da produção e difusão de um novo conhecimento científico (FALS BORDA, 1985).

O fato de que seja uma investigação coletiva, não significa, no entanto, que não seja necessário estabelecer uma divisão do trabalho intelectual e político, até mesmo como modo de estimular a participação de toda a comunidade envolvida, segundo suas habilidades e seu nível de preparação, evitando, em todo o processo, a discriminação e a arrogância dos quadros intelectuais. Como exemplo, diz que a análise quantitativa poderia ser feita pelo pesquisador acadêmico, enquanto a entrevista direta, a gravação com os anciões, a busca de documentos, retratos antigos ou fotografias em baús familiares poderiam ser realizados pelos pesquisadores da comunidade. O principal, em todo caso, era a plena participação dos interessados no trabalho, e o conhecimento e controle da investigação e seus fins por parte de todos, mas especialmente pelas organizações populares (FALS BORDA, 1978).

É uma investigação coletiva que, no nível mais epistemológico, dimensionava-se como um trabalho de busca interdisciplinar, aspecto que Fals Borda já vinha enfatizando antes mesmo do surgimento da IAP. Como podemos observar no excerto abaixo, o rechaço à superespecialização ou à compartimentalização do conhecimento é uma dimensão estruturante da metodologia da IAP:

> la investigación-acción participativa no acepta por principio la parcelación del conocimiento. Estamos en contra de la superespecialización de la ciencia moderna que impide ver y comprender el conjunto de los fenómenos. En casos como los nuestros que tienen que ver con problemas tan complejos, no podemos sostener que lo que se observe en una comunidad urbana, no tenga nada que ver con lo que se ha experimentado en una comunidad rural, ni que las técnicas que han sido

> desarrolladas por los comunicadores no tengan nada que ver con los trabajos de planificación, y demás (FALS BORDA, 1985a, p. 18).

A partir das décadas de 70 e 80, a IAP experimenta uma grande difusão e seus princípios e obras foram traduzidos por pesquisadores, educadores e cientistas de várias áreas do conhecimento e em muitas partes do mundo.

Fals Borda e Rahman (1989) citam alguns dos mais importantes nomes que contribuíram para o sucesso da IAP: o grupo Bhoomi Sena, da Índia; Gustavo Esteva, Rodolfo Stavenhagen, Lourdes Arizpe, Luis Lópezllera, no México; Vandana Shiva, Walter Fernandes, Rajesh Tandon, S. D. Sheth, Dutta Savle, na Índia; S. Tilakahatna e P. Wignaraja, em Sri Lanka; Yash Tandom, na Uganda; Kemal Mustafa, na Tanzânia; Marja Liisa Swantz, na Filândia; Guy Le-Boterf, na Nicarágua e França; Tom de Wit, Vera Gianotten, no Peru; João Bosco Pinto, João Francisco de Souza, Carlos Rodrigues Brandão, Hugo Lovisolo, no Brasil; Gustavo de Roux, Alvaro Velasco, John Jairo Cárdenas, Ernesto Parra e León Zamosc, na Colômbia; Harold Swedner e Ander Rudqvist, na Suécia; Xavier Albó e Silvia Rivera, na Bolívia; Heinz Moser e Helmut Ornauer, na Alemanha e Austrália; Budd Hall, no Canadá; Sithembiso Nyoni, no Zimbabwe; Mary Racelis, nas Filipinas; John Gaventa, Manuel Rozental, D. G. Thompson, na América do Norte; Jan de Vries e Thord Erasmie, na Holanda; Francisco Vío Grossi e Marcela Gajardo, no Chile; Ricardo Cetrulo, no Uruguai; Isabel Hernández, na Argentina; Paul Oquist, Carlos Núñez, Raúl Leis, Oscar Jara e Malena de Montis, na América Central, entre muitos outros.

Destacam também a contribuição de algumas instituições, como a Oficina Internacional do Trabalho, o Instituto das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social, o Conselho Internacional de Educação de Adultos e a Sociedade de Desenvolvimento Internacional (FALS BORDA; RAHMAN, 1989).

Deste conjunto de menções, chamamos a atenção para a presença de diversos nomes de educadores populares (João Bosco Pinto, João Francisco de Souza, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Vío Grossi, Marcela Gajardo, Ricardo Cetrulo, Carlos Núñez, Oscar Jara) e de intelectuais de alguma maneira ligados ao pensamento decolonial ou pós-colonial (Rodolfo Stavenhagen, Vandana Shiva, Silvia Rivera Cusicanqui), o que entendemos como sendo mais uma forte evidência da *articulação originária entre IAP, educação popular e decolonialidade*.

Chamamos a atenção, igualmente, para o papel do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE) e especialmente do então Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL) neste movimento de disseminação e debate crítico da

investigação-ação participativa. Diversas publicações sobre IAP foram apoiadas ou editadas pelo CEAAL, que também promoveu assembleias e encontros específicos para discutir a metodologia, em suas relações com a educação popular.

Destacamos, neste sentido, a Assembleia Mundial de Educação de Adultos, realizada em 1985, em Buenos Aires, organizada pelo CEAAL e pelo ICAE, que contou com uma oficina sobre Pesquisa Participante, e que protagonizou um dos mais importantes debates sobre o assunto, que foi o encontro entre Orlando Fals Borda e Carlos Rodrigues Brandão, os quais expuseram seus pontos de vista, suas convergências e divergências e o panorama da pesquisa participativa naquele momento (FALS BORDA; BRANDÃO, 1986).

Outro dado que revela a grande difusão e a aceitação atual da IAP nos é dado por Fals Borda (1997) ao dizer que ela tem sido ensinada ou praticada em pelo menos 2.500 universidades de 61 países, de várias partes do mundo, e não apenas em países subdesenvolvidos. O autor nos informa que há inclusive programas de pós-graduação em IAP, como em Ithaca (Estados Unidos), Uppsala (Suécia), Bath (Inglaterra) e Melbourne (Austrália).

Por outro lado, em face desse sucesso da IAP, em diversos escritos Fals Borda chama atenção para os riscos da cooptação do método, e de forma cada vez mais acentuada, o que pode ser demonstrado pelo fato de que a IAP tem sido usada até pelo Banco Mundial e pelas Nações Unidas, e se converteu em fator central de planos de governo, muitas vezes visto como alternativa ao conceito de “desenvolvimento econômico e social”.

A IAP, gradativamente, foi também ampliando o seu campo de relação com outras disciplinas acadêmicas e escolas de pensamento. Fals Borda (2007) comenta que o núcleo disciplinar principal da IAP tem sido sociológico-antropológico, mas que se estendeu seu emprego e sua filosofia às mais diversas disciplinas, como agronomia e veterinária, medicina e enfermagem, odontologia, engenharia, administração de processos, educação, serviço social, direito, economia, história, pintura e música, jornalismo e comunicação, literatura e etnomatemáticas.

Para ele, as investigações mais frutíferas na IAP hoje contam com um conjunto de apoios teóricos mais amplos que os existentes nos anos 70, agora com marcos interdisciplinares oferecidos por notáveis escolas de pensamento e ação, como: 1) o *holismo humanista*, inspirado nos escritos de Gregory Bateson e Fritjof Capra, entre outros; 2) as *regras sistêmicas* de Churchman e as dos *sistemas abertos* de Checkland, Mayr e Gadamer; 3) as *teorias sobre complexidade* de Prigogine e Maturana; 4) e a *teoria do caos* e dos *fractais* de Mandelbrot e Lorenz (FALS BORDA, 2007).

Sobre o aporte do holismo para a IAP, Fals Borda (1998) destacou o sentido da pesquisa como uma “interação comunicante”, um “processo dialógico” e uma “aprendizagem mútua”, além da rejeição à dicotomia entre objetividade e subjetividade:

> Las bases de esta decisión holística son conocidas: hacer investigación participativa es aceptar que toda investigación sea *interacción comunicante*, en la que ocurre un proceso de diálogo de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el investigador y el investigado. En este proceso se invalida la división tradicional entre conocimiento objetivo y subjetivo; se afinan o complementan pautas normales de medición y análisis de la realidad; se equilibran los intereses teóricos del observador externo y de los actores locales que quieren transformar la práctica diaria, y se practica la interdisciplina (FALS BORDA, 1998, p. 173).

Entendemos que estas ideias holísticas não são exatamente uma novidade para a IAP. Desde o início da metodologia, Fals Borda já destacava a importância da “dialógica” de Paulo Freire. No entanto, a abertura para outros paradigmas epistemológicos, nos anos mais recentes, cumpre a dois propósitos, a nosso ver: por um lado, contribui para “atualizar” ou “refinar” o discurso teórico da IAP, aprofundando algumas questões antes já presentes, mas talvez pouco teorizadas; por outro lado, expressa a maturidade intelectual de Fals Borda e sua disposição para o diálogo aberto com outros pensadores e linhas de pensamento convergentes, o que também serviu para impulsionar o sucesso da IAP.

No Congresso da IAP de 1997, a avaliação feita pelos pesquisadores presentes e sintetizada por Fals Borda (1998), era a de que nas últimas décadas a IAP havia entrado em diálogo com novas correntes teóricas, como o pós-modernismo, o pós-desenvolvimentismo, o pós-colonialismo e o pós-capitalismo.

Em outro texto, Fals Borda (2007) chamou atenção para a importância do diálogo entre a IAP e a denominada “escola iberoamericana”, da qual citou o nome do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, teórico a quem recorria por suas contribuições à ciência pós-moderna e por suas críticas à globalização hegemônica, aspecto que será aprofundado no próximo tópico.

Mas, sem abandonar suas reflexões anteriores sobre o colonialismo intelectual, Fals Borda (2007) dizia que não deveríamos depender destas teorias exógenas, por mais que fossem convergentes. E insistia que é preferível que busquemos nossas próprias explicações rumo à construção de um paradigma alterno, estudando nossos grupos originários regionais e destacando seus conhecimentos e seus valores de solidariedade humana.

Avançando em seu argumento, Fals Borda (2007) afirmava que se às contribuições pós-modernas acrescentamos as críticas metodológicas e teóricas de fundo

como as de Paul Feyerabend e Jürgen Habermas e, na América Latina, as de Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, dentre outros, não seria surpreendente pensar que a IAP e estas escolas afins estejam marchando rumo a um paradigma alterno, que definitivamente não seria funcionalista, nem positivista, nem estruturalista.

Do anterior, além do fato de que Fals Borda, a partir dos anos 70 – com suas críticas ao colonialismo intelectual e sua aposta numa ciência própria que se expressava concretamente na IAP –, estabeleceu ou ampliou o diálogo com um conjunto de intelectuais críticos do Terceiro Mundo, muitos dos quais ligados ao pensamento decolonial, aos estudos pós-coloniais e subalternos, consideramos importante destacar agora sua preocupação com a construção de um paradigma alternativo.

Preocupação esta em certa medida tardia, já que durante muitos anos ele rejeitou a ideia de que a IAP estava conformando a construção de um novo paradigma. Desde o Simpósio de Cartagena de 1977 estava questão já havia sido levantada, pioneiramente pelo suíço Heinz Moser (1978), que apresentou o texto *La investigación-acción como un nuevo paradigma en las ciencias sociales*. Neste período, Fals Borda não abraçou a ideia, por três motivos que conseguimos identificar: primeiramente, porque considerava que esta questão não era importante para as bases populares, apenas para os teóricos; em segundo lugar, porque preferia entender a IAP como um método de sistematização de conhecimentos subjugados (com evidente inspiração foucaultiana); em terceiro lugar, por modéstia intelectual.

No entanto, com o passar do tempo, Fals Borda enfrenta essa questão, e em 1985, citando a Arturo Escobar, hoje um dos importantes nomes da rede modernidade/colonialidade, afirma que são dois elementos específicos que caracterizam epistemologicamente a IAP, diferenciando-a de outras correntes do pensamento social. O primeiro elemento é o deslocamento da relação sujeito-objeto, algo que representa uma ruptura com o paradigma moderno de ciência. O segundo aspecto é que a IAP desafia e critica a tendência de auto-objetivação da ciência acadêmica, ou seja, o círculo vicioso pelo qual a ciência sempre dá a última palavra sobre o conhecimento da realidade (FALS BORDA; ZAMOSC, 1985).

Em outra publicação, Fals Borda (1991) apontará para três elementos teóricos que usualmente estão ausentes nos paradigmas dominantes, mas que poderiam enriquecem a experiência científica geral pela condução e validação da investigação-ação participativa: 1) a possibilidade ontológica de que existe uma verdadeira ciência popular; 2) a possibilidade existencial de transformar a relação entre investigador e investigado; 3) a necessidade essencial de autonomia e identidade no exercício do contrapoder popular.

Ao reconhecer elementos epistemológicos inovadores surgidos do saber-fazer da IAP, Fals Borda, sempre rejeitando o dogmatismo, afirmava que a IAP não pretendia tornar-se um dogma nas ciências sociais, deslocando os outros paradigmas científicos. Ao lado dos pesquisadores da IAP, com suas próprias escolhas e marcos de referência, continuariam os positivistas, os pragmáticos, os marxistas (FALS BORDA; ZAMOSC, 1985).

Neste sentido, se a IAP estava constituindo-se em um novo paradigma, seria do tipo não hegemônico e não dogmático, combinando, antes de tudo, o praxiológico com o ético, o conhecimento acadêmico e a sabedoria popular, o regular e o fractal, como um projeto aberto de busca constante e sem guardiões autoritários do conhecimento (FALS BORDA, 1998). No excerto abaixo, ele nos diz que este paradigma emergente deveria também estar orientado pela ideia de "alteridade", aprendendo a respeitar as diferenças e articulando a consciência com o coração:

> Un paradigma emergente para nosotros se inspiraría además en el concepto de "alteridad" – el reconocer y valorar el saber del otro –, rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido, introduciendo las perspectivas de género, clases populares y multietnias en los proyectos, y en muchas otras formas positivas, altruistas y democráticas. Un paradigma emergente para nosotros produciría una articulación de la ciencia con la conciencia y del corazón al ritmo con la razón. Esto lo haría algo único en la historia de las ciencias, al relacionarlo con vivencias o con un *Erfahrung* existencial (FALS BORDA, 1998, p. 203-204).

Desde nosso ponto de vista, quando Fals Borda aceita abordar a questão da IAP como um paradigma emergente, não o faz no sentido tradicional do termo, já que não seria um "novo paradigma" a suplantar a "velhos paradigmas". A IAP não pretende converter-se em uma "ciência normal" ou em "paradigma dominante". Como ele costumava afirmar, a IAP deveria ser pensada como "paradigma alterno", o que preferimos traduzir, utilizando o termo da rede modernidade/colonialidade, como um "paradigma Outro", já que não está baseado nos fundamentais tradicionais do eurocentrismo e da modernidade dominante.

A IAP, mais propriamente, deveria ser pensada como uma reação política e intelectual à crise da modernidade eurocêntrica. Assumindo este traço, Fals Borda (2007, p. 99-100) afirmou que a IAP, em suas diferentes vertentes, "aparece como respuesta a la crisis que experimenta hoy la modernidad romántica, desarrollista y neoliberal, instaurada por fuerzas ideológicas, económicas y técnicas de la Europa de los siglos XIX y XX", assim como explicaram e criticaram, em seu momento, os filósofos da Escola de Frankfurt, os neomarxistas e os pós-modernos contemporâneos, complementa.

A crítica de Fals Borda à modernidade eurocêntrica e que se materializa concretamente nos procedimentos e marcos de referência da IAP é mais um canal para sustentarmos o argumento de que a educação popular na América Latina, por sua umbilical relação com a IAP, é um discurso teórico-prático decolonial, que seus fundamentos e princípios e suas diretrizes metodológicas são um antecedente, uma fonte, uma referência para o pensamento decolonial latino-americano.

Para que fiquem mais evidentes os nexos entre a IAP e a educação popular, concluiremos este tópico tratando de evidenciar a relação de Fals Borda com o movimento da educação popular e outras convergências teórico-metodológicas entre a educação popular libertadora e a investigação-ação participativa.

Um primeiro aspecto dessa relação tem a ver com o papel decisivo de Fals Borda no fortalecimento do movimento da educação popular, e que se expressa, sobretudo, na sua vinculação ao CEAAL, na condição de intelectual, de liderança, de referência política e de autor de textos publicados pelo Conselho.

Fals Borda foi presidente do CEAAL no período de 1987-1990 e desde 1990 é seu presidente honorário, ao lado de outros nomes notórios da educação popular, como Paulo Freire, Fernando Cardenal, Carlos Nuñez Hurtado, Raúl Leis, Nydia González e Pedro Pontual. Como presidente, a figura e o pensamento de Fals Borda irradiaram-se como influência intelectual na educação popular, de uma forma ou de outra, por toda a América Latina e o Caribe.

Não sem razão, Lola Cendales e Jairo Muñoz (2013) destacam que a articulação entre a investigação-ação participativa e a educação popular constitui o núcleo político-epistêmico fundante do CEAAL. Aliás, o próprio Fals Borda (2004) já havia antes afirmado que a fórmula somatória EP + IAP parece ser um dos aportes principais do CEAAL, e que inclusive esta foi uma das conclusões do 9ª Congresso Mundial de Investigação-Ação e Gestão de Processos realizado na *University of Ballarat* (Austrália), em 2000.

Como principal entidade aglutinadora de educadores populares e maior expressão continental do movimento libertador da educação popular, o CEAAL, por meio de Fals Borda e outros, contribuiu para pensar a educação popular em suas vinculações com a crítica do colonialismo intelectual e a necessidade de se reinventar a pesquisa social, com procedimentos participativos e dialógicos. Não apenas isso, Fals Borda apostava no CEAAL como um motor sociocultural de transformações no nosso continente.

Fals Borda também escreveu diversos artigos e reflexões sobre política, sociedade e educação popular para a revista *La Piragua*[63] do CEAAL, título da revista, aliás, por ele proposto, segundo depoimento de Lola Cendales na homenagem que a Universidad Nacional de Colombia realizou para ele, no dia 23 de setembro de 2014, e da qual também participamos.

No primeiro número da revista (1989) Fals Borda publicou o texto *Movimientos sociales y poder político*; para o nono número (1994) apresentou os textos *Postmodernismo y responsabilidad social* e *Comentarios a la investigación participativa según Pedro Demo*; no vigésimo primeiro número (2004) publicou *Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros*; e no vigésimo quarto número (2006) contribuiu com o texto *Pueblos originarios y valores fundantes, un vistazo a nuestros retos: Raíces y valores*.

Especificamente na Colômbia, a relação entre IAP e educação popular ocorre no final dos anos 70, de acordo com Cendales e Muñoz (2013). As ideias fundantes da educação popular freireana, como já afirmamos, estão presentes não apenas no pensamento falsbordiana da investigação participativa, mas na própria constituição do grupo "La Rosca", bem como no Simpósio sobre IAP de 1977, e que teve grande repercussão na educação popular colombiana e latino-americana, "por cuanto replanteó la necesaria articulación y comprensión de la Educación y de la Investigación comprometidas" (p. 30).

Fals Borda (2004) comenta que em seu país esse diálogo intenso entre a IAP e a educação popular ocorreu no contexto de um conjunto de entidades e projetos educativos, de que cita como exemplos a "Expedición Pedagógica", o "Mapa en Red", a "Dimensión Educativa" e a "Amerindia". Neste mesmo texto relembra que o diálogo foi se intensificando ao longo do tempo, de modo que ambas se expandiram juntas, de mãos dadas, para várias partes do mundo.

No trecho abaixo, Fals Borda aponta a contribuição dos educadores populares para o desenvolvimento e a expansão da IAP ao redor do mundo:

> Com a ajuda de não poucos educadores populares que tiveram fé em suas próprias capacidades de estudo e pesquisa, a IAP foi demonstrando sua consistência e sua utilidade, tanto para os grupos populares marginalizados e explorados a quem se dirigia como para a própria academia e a escola. Ela foi saltando primeiro de um país para outro do Terceiro Mundo, onde se originou, até atingir finalmente o mundo desenvolvido, as universidades e as agências das Nações Unidas onde se tinha refletido muito procurando alternativas viáveis diante dos fracassos do desenvolvimentismo. Então descobriram e adotaram a IAP (FALS BORDA, 2010 [1995], p. 363).

[63] Em espanhol, "*piragua*" significa uma pequena embarcação, o que faz menção, provavelmente, às travessias realizadas pela educação popular rumo a uma sociedade democrática e participativa.

A IAP e a educação popular estiveram juntas, por exemplo, na Nicarágua, durante a Revolução Sandinista, onde a metodologia da investigação participativa foi adotada pelos *Colectivos de Educación Popular* (CEPS), trabalho que contou com sua assessoria direta e também a de Paulo Freire.

No livro em que apresenta resultados do estudo comparativo sobre a IAP na Nicarágua revolucionária, no México e na Colômbia, Fals Borda (1985) afirma que as técnicas utilizadas de educação popular permitiram não somente sistematizar um pensamento político próprio, mas também socializar o conhecimento no seio das comunidades, enriquecendo o bom senso e legando às regiões uma bateria de ferramentas investigativas e de ação. Por meio da educação popular e da investigação-ação participativa, os habitantes das comunidades estudadas dos três países ficaram melhor preparados para exercer e defender o poder popular.

Esta relação, em alguns contextos, foi tão forte ao ponto de não conseguirmos fazer distinções entre o que caracteriza um discurso e outro. A educação popular é parte dos fundamentos da IAP, assim como esta é orientadora daquela. Especialmente na Colômbia, podemos perceber que diversas entidades de educação popular assumem com clareza a metodologia da IAP, do mesmo modo que investigadores participativos frequentemente desenvolvem seu trabalho no seio de projetos de educação popular.

María Cristina Salazar (1991), em uma das publicações do CEAAL sobre IAP, aponta para os interesses dos educadores populares por esta "contracorrente de pensamento", em cuja base se encontra uma crítica da investigação convencional e dos métodos de ensino:

> En especial en los países del Tercer Mundo, existe una corriente de pensamiento que atrae hoy en día no sólo a los trabajadores de la comunidad, y a los educadores populares, incluyendo profesionales de diferentes áreas, sino a empresarios, administradores, planificadores, políticos, educadores y académicos, en cuya base se encuentra una crítica de la investigación convencional en las ciencias sociales y también de los métodos de enseñanza […] La IAP busca la unidad entre la teoría y la práctica, rompiendo esquemas como el de la división entre investigadores en educación y los que enseñan. Permite el desarrollo de un pensamiento creativo mediante el aprender haciendo, con la utilización de técnicas pedagógicas diversas; es decir, permite el paso de una educación dirigida por el maestro a un enfoque centrado en el alumno, o de una transmisión de conocimientos por parte de "expertos" (investigadores) a una producción y elaboración de conocimientos en acciones compartidas por investigadores e investigados (p. 11-12).

Como vimos mostrando ao longo do capítulo, diversos conceitos da educação popular e do pensamento de Paulo Freire foram utilizados por Fals Borda na construção do

método da IAP. Alguns destes conceitos, no entanto, foram ressignificados ou aprofundados por Fals Borda, o que vemos como um outro aspecto da contribuição falsbordiana ao movimento da educação popular.

O principal conceito que foi retrabalhado por Fals Borda foi o de "conscientização". Ainda que em alguns textos ele tivesse caracterizado sua metodologia como uma investigação do tipo conscientizadora, Fals Borda (1998a) considerava que era necessário transcender (o que não significa negar) o paradigma freireano original da "conscientização".

Lembra que a experiência de Freire no Chile com educação popular, em um contexto revolucionário que vivia o país, permitiu-lhe trabalhar a conscientização colada a um projeto de mudança radical no sistema. Mas que no desenvolvimento ulterior das experiências de educação popular, em outros contextos, inclusive na Colômbia, por meio do educador João Bosco Pinto, responsável por introduzir Freire no país, o paradigma da conscientização foi se desarticulando do elemento revolucionário, libertador.

Fals Borda (1998a) faz a ressalva de que isso não foi culpa nem de Freire, nem de Bosco Pinto, mas se deve ao fato de que o conceito foi sendo sucessivamente assimilado pelo sistema dominante, foi sendo cooptado, e adquiriu, pelo menos na Colômbia, um sentido integracionista e muitas vezes contrarrevolucionário.

De outro modo, o conceito de conscientização foi entendido de maneira puramente "cognitiva", como um processo que se dá ao nível da consciência, e não da transformação da realidade social. Fals Borda (1998a) comenta, assim, que a crise do paradigma da conscientização o levou a buscar formas de transcendê-lo, e que isso começou a sentir-se já na década de 1970, e basicamente através do descobrimento do conceito marxista de "práxis", que ainda que estivesse incluído na teoria da conscientização, não se destacava o suficiente, segundo sua compreensão, e por falta de um método de investigação sociológica acoplado. Em suas próprias palavras, vejamos a crítica que fazia ao paradigma da conscientização:

> La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no se radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia. Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en ese paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico (FALS BORDA, 1998a, p. 12).

Embora concordemos que um método de investigação participativo contribui para radicalizar o sentido da conscientização, é preciso fazer a ressalva de que o conceito de conscientização, em Freire, não designa apenas uma mudança ao nível da consciência, do pensamento, descolado da prática concreta libertadora. Em diversos textos, como vimos no capítulo anterior, Freire deixou claro que a conscientização não é a mera "tomada de consciência" da realidade, já que ela não pode existir fora da práxis, isso é, sem o ato ação-reflexão. Por isso mesmo, para Freire (1980), a conscientização é um compromisso histórico, é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Superando a dicotomia consciência e mundo – busca que também está presente no pensamento de Fals Borda –, Freire dizia que a conscientização não está baseada na consciência, por um lado, e no mundo, de outro, mas na relação dialética consciência - mundo.

De qualquer modo, a crítica de Fals Borda ao conceito de conscientização, e sua subsunção pela ênfase na práxis, permitiu que se destacasse a prática transformadora como espaço de produção do conhecimento científico, superando as dicotomias teoria e prática, ciência e política, pesquisa e educação comuns à pesquisa convencional e à educação bancária.

Sobre o conceito de "práxis", que é central à educação popular e à obra de Fals Borda, ele também foi atualizado em seus últimos escritos, dimensionando não apenas uma prática transformadora, orientada pela reflexão crítica, mas também pelo que os gregos chamaram de *phrónesis*, isso é, a bondade da vida e a sabedoria moral. Disse, certa vez, que: "Práxis mais *phrónesis*, eis aí outra fórmula que contribui para a educação contemporânea, que implica sua orientação e refundação" (FALS BORDA, 2010 [1995], p. 363).

Fals Borda (1998a) também chamava atenção para o fato de que a educação popular, como a IAP, quando coerentes com os seus princípios, surtem efeitos políticos inevitáveis. E para que não sejam cooptadas pela lógica dominante, como aconteceu com o conceito de conscientização e com a investigação-ação, elas precisam explicitar estes efeitos políticos, tanto ao nível do seu discurso quanto por meio do engajamento concreto em ações de transformação da realidade social.

A ênfase na *participação*, desse modo, para Fals Borda (2004), seria um dos principais aportes da IAP à educação popular, o que reforçaria a sua busca originária de superar a relação verticalizada entre sujeito (professor) e objeto (aluno). Para o sociólogo, a essa *dimensão dialógica interpessoal* somam-se outras contribuições: *epistemológica*, pela afirmação do diálogo de saberes; *institucional*, pela necessidade de construção de

universidades ou escolas participativas; e *paradigmática*, pelo estímulo à constituição de novos modos de conceber a realidade e produzir conhecimento.

Outra contribuição fundamental de Fals Borda para a educação popular reside na defesa do princípio de que o *educador é um investigador*, cuja inspiração lhe veio pelas mãos dos educadores ingleses Lowrence Stenhouse e John Elliot e do educador australiano Stephen Kemmis, mas que também converge com o pensamento de Paulo Freire, como vimos.

Fals Borda acreditava (2010 [1995]) que houve um salto qualitativo na educação popular a partir da combinação da docência com a pesquisa, estimulada pelo CEAAL. Dizia que os educadores devem envolver-se com tarefas de pesquisa participativa para conhecer melhor a realidade escolar e comunitária; para vincular e motivar os estudantes de todas as idades, até que cheguem ao ponto de serem gestores de sua própria aprendizagem; e para afirmar o papel de liderança e orientação coletiva que têm os professores. A partir dessa combinação, a sala de aula seria concebida como um "sistema articulado de comunicación, investigación y construcción del conocimiento entre todos sus estamentos, para llegar a una especie de *comunidad educativa integral*" (FALS BORDA, 1998, p. 208).

O engajamento de Fals Borda no movimento da educação popular tinha também o caráter de orientação política, no sentido de leitura de mundo, de compreensão do mundo atual e de definição de estratégias de organização das classes populares, tarefa que ele compreendia como sendo própria da educação popular.

Neste sentido, discutindo a vigência da educação popular em termos profundamente decoloniais, dizia que um dos seus principais desafios na contemporaneidade seria empreender uma crítica de fundo contra o desenvolvimentismo capitalista imitativo de instituições nortenhas e contra o complexo militar-industrial-neoliberal do Norte. Para ele, essas políticas são provas suficientes do fracasso do Iluminismo liberal do século XVIII. Isso é tão evidente que até os seus inventores (os europeus) estariam revendo instituições centrais da tradição histórica europeia, como o Estado-Nação e o conceito de soberania (FALS BORDA, 2004).

Esses desafios, em sua compreensão, devem ser mais claramente aceitos pelos educadores-investigadores e incluídos como material de ensino nas escolas e em outras práticas educativas e culturais, isso é, "como frutos de políticas educativas mejor sintonizadas con fenómenos postmodernos" (FALS BORDA, 2004, p. 105).

E contra a ideologia do "fim da história" disseminada pelo neoliberalismo, Fals Borda (2004) dizia que educadores populares não podem se eximir do debate sobre o projeto de sociedade a ser construído, inclusive em torno do embate central entre capitalismo e

socialismo. Acreditava que em face do fracasso do socialismo real europeu, caberia agora construir uma versão própria de um socialismo contextual e autóctone da América Profunda, que reflita suas realidades, diversidades e riquezas humanas e ambientais, fortalecendo os movimentos sociais de resistência e lutando contra a globalização hegemônica neoliberal, temas que serão aprofundados a seguir como mais uma dimensão da concepção decolonial do autor.

Fals Borda (2004) acreditava, inclusive, que este era o propósito recôndito da mensagem de Paulo Freire ao 4º Congresso da IAP em Cartagena, enviada em carta para ele no dia 28 de fevereiro de 1997, pouco antes de sua morte, em 02 de maio do mesmo ano. Nesta carta, em que Freire (1997) comunica a Fals Borda que por motivos de saúde não poderia estar presente no Congresso, ele menciona a importância da luta contra a "força da ideologia dominante neoliberal, que ameaça o sonho, a utopia e a esperança". Transcrevemos abaixo o conteúdo da carta e a disponibilizamos digitalizada no Anexo 1 da tese.

São Paulo
28-2-97

Querido Orlando,
amigo de faz tanto tempo.

Ando em falta com um bom universo de pessoas, e você é uma delas, a quem estou devendo uma ou outra resposta em função de convites que me têm feito. Diferentes razões, entre elas, a saúde, embora não ameaçada seriamente, exige atenção, me tem feito cair na falta referida.

Um outro motivo porque vinha adiando uma resposta se fundava na esperança de que, com o tempo, as condições melhorariam, o que não ocorreu. Creio agora porém que seria demais esperar, para não criar problemas para você, obrigando-me a me dizer de minha total impossibilidade de estar com vocês no Congresso de Cartagena.

Espero que, noutra oportunidade, nos reencontremos para matar saudades e pensar um pouco sobre como continuar a nossa luta agora, sobretudo, contra a força da ideologia dominante neoliberal que ameaça o sonho, a utopia e a esperança, ofendendo e agredindo diretamente a natureza humana, social e historicamente fazendo-se e refazendo-se.

Receba o fraternal abraço de
Paulo Freire

A carta foi lida no Congresso de Cartagena, que também rendeu uma homenagem a Freire ao colocá-lo na "Galeria dos Pioneiros" da IAP, com o texto da homenagem escrito por Carlos Núñez Hurtado, então presidente do CEAAL.

A propósito, no epistolário de Fals Borda, armazenado pelo Archivo Central e Histórico da Universidad Nacional de Colombia, há um conjunto de cartas que ele enviou para Freire, desde 1995, com detalhes sobre a programação do Congresso e expressando sua animação com a possibilidade de Freire participar do encontro e depois com o aceite do educador brasileiro, que acabou adoecendo e falecendo antes do evento.

Deste conjunto, destacamos, em especial, a carta de 03 de fevereiro de 1995, que convida Freire para o Congresso, por este ser um dos protagonistas do movimento da IAP e "fundador e impulsor de todos los que aspiramos a cambiar por la justicia el presente estado de cosas en nuestros países". Na carta, Fals Borda (1995) também convida Freire a integrar a Comissão de Auspício do Congresso, ao lado de Gabriel García Márquez e dos então presidentes da Colômbia e do Brasil, Ernesto Samper e Fernando Henrique Cardoso (carta digitalizada no Anexo 2).

No Arquivo Central e Histórico, como testemunho da intensa relação de Fals Borda com o movimento da educação popular, encontramos também uma série de outras cartas que ele recebeu e enviou para educadores populares do Brasil e de outros países latino-americanos, como João Francisco de Souza, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Eduardo Wanderley, Marcela Gajardo, Jorge Osorio Vargas, Francisco Vío Grossi, Carlos Núñez Hurtado, Neyta Oliveira Belato, Hugo Lovisolo, Sérgio Haddad, Elza Falkembach, Miguel Darcy de Oliveira e Ana Maria Araújo Freire. Há cartas também do/para o Instituto Paulo Freire do Brasil e Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe[64].

É também elucidativa de sua admiração por Paulo Freire a carta que Fals Borda escreveu para Ana Maria Araújo Freire, em 10 de março de 1999 (Anexo 3), na qual destaca a relevância da *Pedagogia do Oprimido* para o desenvolvimento da metodologia da IAP, particularmente por abrir a possibilidade para o diálogo sujeito-sujeito, contribuindo desse modo para superar a relação tradicional de submissão, dependência e subordinação (FALS BORDA, 1999).

Nesta carta, Fals Borda (1999) menciona que sua admiração pela obra de Freire veio crescendo ao longo do tempo, o que foi motivo de reconhecimento universal no Congresso de Cartagena de 1997, onde seu retrato "fue colocado en lugar prominente en el recinto del Congreso y sus libros fueron mostrados y utilizados en la biblioteca especializada que se organizó para los asistentes". Fals Borda termina a carta dizendo a Nita Freire que não cabe dúvidas de que o pedagogo brasileiro continuará sendo recordado com justiça e admiração por gerações sucessivas de educadores e investigadores participativos, pela vitalidade de suas ideias e pela eloquência de seu exemplo.

---

[64] Além destas cartas para educadores populares, Fals Borda também se comunicou com notáveis nomes das ciências sociais críticas, da economia e geografia, como Theotonio dos Santos, Maria Isaura Pereira de Queiroz, José de Souza Martins, Josué de Castro, Herbert José de Souza (Betinho) e Eduardo Galeano. Também há cartas para políticos brasileiros, como Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Luiza Erundina.

A admiração por Freire, aliás, Fals Borda a expressou em várias outras ocasiões, tanto em livros quanto em conferências. Em um evento em homenagem a Paulo Freire na Universidad Pedagógica Nacional, em Bogotá, no ano de 2005, durante uma mesa redonda na qual também estavam presentes João Francisco de Sousa e Alfredo Guiso, Fals Borda reconhece que "a escola freiriana foi uma resposta intelectual, anímica, pedagógica à imposição autoritária, militarista da época", mas que continua muito atual, sobretudo na Colômbia, país visto por ele como "uma ilha autoritária no mar socialista que surgiu na América do Sul", o que justifica que no país voltem os olhos para a experiência, os ensinamentos e livros de Freire (FALS BORDA, 2010 [2005], p. 371).

Neste texto-homenagem, Fals Borda lembra que 1970 foi um ano cabalístico, porque Freire publicava *Pedagogia do Oprimido* e ele *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, estabelecendo, ambos, bases dialógicas para a educação e para a pesquisa social. Afirma que a sua proposta dialógico-investigativa foi retomada pelo CEAAL, justamente quando sucedeu a Freire na presidência do Conselho, e que essa sucessão significou uma busca de ampliação nas possibilidades de comunicação e diálogo com as camadas populares. E pontua que por meio da IAP surgiu o conceito de "diálogo de saberes", que "constitui um dos grandes desafios contemporâneos em todo campo do saber e também na filosofia, porque o que esse princípio de princípios nos diz é que, na utopia e nos ideais, é necessário assumir as diferenças na linguagem e de cultura, em sua construção e em seus estilos" (FALS BORDA, 2010 [2005], p. 372).

Ainda neste texto, Fals Borda comenta que junto com as contribuições de Freire em termos do seu horizonte utópico e de seu método dialógico, complementadas com a ideia de uma confluência crítica de saberes, seria agora necessário acrescentar "a necessidade de formas de pesquisa sérias, formas de ação eficazes e formas de participação democrática", o que levaria à terceira contribuição da escola freireana, como ele a vê, a ênfase no aspecto prático (FALS BORDA, 2010 [2005], p. 373).

Fals Borda (2010 [1995]) propõe, neste texto, uma *educação popular pesquisadora e participativa*, fazendo convergir os elementos da pedagogia freireana com o seu próprio pensamento sobre investigação participativa.

Neste processo pedagógico e popular, as técnicas da IAP anteriormente já apresentadas deveriam ser utilizadas, visando: recuperar e reintegrar a história esquecida das lutas populares; valorizar nossas próprias raízes como povo; comunicar os resultados do trabalho levando em conta níveis de compreensão das comunidades em formas diversas ou estilos diferentes (FALS BORDA, 2010 [1995]).

Os educadores investigativos, nesta proposta, devem: 1) enriquecer seu próprio papel e sua personalidade com as tarefas de pesquisador social; 2) induzir processos de mudança e melhoramento na sociedade local e na própria escola; 3) apoiar ações de movimentos regionais e políticos sintonizados com estas preocupações básicas (FALS BORDA, 2010 [1995]).

Aliás, para ele, não apenas os educadores, mas também os alunos deveriam se assumir como pesquisadores, já que a escola e a sala de aula são ambientes de intercâmbio pessoal e coletivo, onde as culturas renascem e vão se transformando e enriquecendo.

Defendia também a necessidade de se impulsionar trabalhos educacionais no campo dos direitos humanos e da cidadania, defender a paz, as crianças e relações mais equitativas de gênero e de raça. Para isso, acreditava ser fundamental investir na formação dos educadores e superar concepções mercantis de ensino, como a formação de "capital humano" e a competitividade (FALS BORDA, 1998).

A par destas ideias, Fals Borda conclamava para a construção de uma "nova escola", baseada em um novo humanismo pedagógico. Deveria ser uma escola participativa, centrada na solidariedade como valor, buscando unindo o sensível ao inteligível. Em suas palavras:

> A nova escola inspirada nesses ideais participativos deixou para trás aspectos burocráticos e de rotina para renovar métodos e técnicas de ensino que envolvem os chefes de família e toda a comunidade. Ela tenta superar a alienação reinante, que reduz o processo educacional a simples elementos de produtividade, qualificação e adestramento, para formar pessoas solidárias e íntegras nas quais se uma o elemento sensível ao inteligível. As técnicas necessárias se referem a novos elementos de epistemologia, a uma teoria crítica da aprendizagem e um pensamento pedagógico renovado (FALS BORDA, 2010 [1995], p. 366).

Fals Borda insistiu, também, na necessidade de transformarmos o ambiente e o ensino universitário, para que fosse possível pensar uma universidade democrática e participativa, ideias inspiradas, evidentemente, numa concepção popular de educação.

Defendia uma educação universitária mais humanista que a atual, que ele via como eminentemente instrumental e tecnicista, já que pressionada por forças mercantis e neoliberais. Sua posição, que ele chamava de neo-humanista, estava assentada no combate ao modelo capitalista de educação e no reexame da pessoa humana, sobressaindo-se os valores altruístas como pivôs do esforço contemporâneo de mudança social (FALS BORDA, 2007).

A partir desta perspectiva, a educação não poderia se limitar a transmitir conhecimentos, mas, deveria servir, sobretudo, para transformar a realidade social. A

educação, em sua proposta, deveria evidenciar e valorizar as diversidades culturais, étnicas e de gênero, combatendo os "consensos" do velho mundo hierárquico, exclusivista, repetitivo e por vezes dogmático (FALS BORDA, 2007). E, oferecendo novos elementos para pensarmos uma concepção decolonial de educação, dizia:

> La nueva educación humanista sería subversiva y amorosa al mismo tiempo, lo primero – la subversión – por cuanto desarraiga por las bases aquello que es congruente con las utopías; y lo segundo – el amor – porque no puede hacerlo con simple afán destructivo o egoísta (FALS BORDA, 2007, p. 93).

Afirmação decolonial na medida em que, valorizando eticamente o ser humano rejeitava qualquer tipo de submissão e exploração, como as que nos últimos cinco séculos nossos povos originários vêm sofrendo à custa do projeto civilizador da modernidade/colonialidade. Decolonial também por ser uma educação fincada em um projeto de subversão e de construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano.

E contra o niilismo que caracteriza determinadas posições pós-modernas, Fals Borda (2007) afirma que a educação humanista que defende segue cultivando o desenvolvimento da razão, mas também reconhece o valor das capacidades intuitivas, extra-acadêmicas e até esotéricas, como saberes que provêm de vivências e experiências frequentemente espontâneas, originadas na história dos povos e no senso comum, numa inteligência originária, de raiz, que sente e imagina porque se abre à fruição da vida.

Desse modo, o humanismo educativo que defende teria que ser não apenas social, vivencial e múltiplo, mas também referido às maiores populares e às suas histórias de base. A universidade e as salas de aulas deveriam deselitizar-se, deixar de ser espaços monopólicos e ampliar-se a contextos comunitários cujos problemas e questionamentos se incorporariam à educação superior (FALS BORDA, 2007).

Trata-se de uma educação, nesses termos, sintonizada com o próprio, com o concreto, com os trópicos. Não há aqui uma defesa do isolamento, mas uma busca de equilíbrio com referentes *endogenéticos* (FALS BORDA, 2007), o que entendemos como mais um traço de sua concepção decolonial de educação.

Em suma, entendia que o desafio da educação humanista estava relacionado não apenas com a mudança de paradigmas, mas também com o problema da práxis formativa, cuja solução escapa à instituição do tipo elitista e ilhada e passa por essa aliança de sujeitos ativos, conformada pelos povos com sua sabedoria e pelos intelectuais comprometidos com o seu povo e com uma ciência útil e mais universal (FALS BORDA, 2007).

Nos seus últimos escritos, deixou evidente que o desafio atual da IAP e da educação popular é ético-político. Dizia que em nossos países estamos tratando de deixar para trás as “taras” do modernismo que herdamos e romper as correntes do atraso estrutural, e que, para isso, necessitamos de novos movimentos educativos, culturais, políticos, sociais e econômicos, nos quais não podem ser ausentes os povos originários, os excluídos, os sem voz, as vítimas dos atuais sistemas dominantes (FALS BORDA, 2007).

Seu compromisso com os povos originários, sua luta pela ruptura com a modernidade excludente, com o colonialismo persistente e à globalização neoliberal, relacionados à sua visão de educação popular e de ciência participativa, constituem um quarto aspecto de sua concepção decolonial, a ser abordado a seguir.

5.4 O SOCIALISMO AUTÓCTONE E A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO

O quarto aspecto da concepção decolonial de Fals Borda está relacionado à sua utopia ético-política, ao seu projeto de sociedade e à visão de socialismo que possuía, elementos que, por um lado, conectam-se à sua visão de ciência participativa e de educação popular e, por outro, prolongam e renovam o seu pensamento.

Entre outros termos, Fals Borda chamou de *socialismo autóctone* ou *de raiz* (*raizal*) para o projeto de sociedade que defendia, no sentido de que o socialismo já não seria um modelo importado da Europa, mas deveria ser construído desde as bases, a partir dos movimentos sociais e dos valores sociais fundamentais dos grupos originários da América Latina, o que é um traço do seu pensamento político decolonial.

Concordamos com Soto (2007), quando diz que a proposta de socialismo de Fals Borda se constitui na síntese utópica de toda a sua obra. Para este intérprete, toda a sociologia de Fals Borda, desde a superação inicial do positivismo, passando pela formulação do conceito de subversão, até a construção da investigação-ação participativa, desemboca nessa síntese utópica do socialismo autóctone. Mais do que isso, Soto (2007) defende que é constitutiva de sua utopia a preocupação com o ordenamento territorial, em que são tematizadas as relações entre as comunidades com seu passado histórico, seus costumes, seu meio ecológico, bem como as questões ligadas à identidade cultural dos povos e os valores destas comunidades.

Entendemos que sua utopia possui tanto um componente político quanto ético, na medida em que seu projeto de sociedade está ligado a uma perspectiva humanista que se

preocupa com a formação de novos seres humanos. Não à toa, em seus últimos escritos sobre IAP, passou a insistir que a práxis deveria ser complementada pela *frónesis*, ou seja, que o simples ativismo não seria suficiente e que deveria ser combinado com o guia do bom juízo.

A dimensão ética de sua obra sustenta-se na afirmação da importância do "Outro", no respeito às diferenças, na escuta das vozes subalternas, no reconhecimento dos direitos de todos, mas, sobretudo, dos oprimidos, de viver sua vida com autonomia. Aqui reside, em nosso entendimento, a presença de uma concepção decolonial em sua visão de mundo, articulada à necessidade de superação da "colonialidade do ser" e à construção de uma "ética da libertação", nos termos já discutidos anteriormente.

Evidenciando o valor da alteridade na construção do nosso próprio "eu", por meio dos processos vivenciais da IAP, Fals Borda e Rahman (1989, p. 20) afirmaram: "Cuando nos descubrimos en las otras personas, afirmamos nuestra propia personalidad, nuestra propia cultura y nos armonizamos con un cosmos vivificado" (FALS BORDA; RAHMAN, 1989, p. 20). Em outra ocasião, Fals Borda (1998) definiu o altruísmo como uma "Estrela Polar", dotado de potencial subversivo neste decomposto mundo contemporâneo.

Fals Borda enfatizou a vigência das utopias precisamente no momento em que se disseminavam, com a crise do socialismo real, discursos comodistas e apaziguadores em torno do "fim das ideologias" e do "fim da história".

Contra esta ideia, propunha uma utopia ético-política que fosse capaz de revitalizar o socialismo no seu histórico papel retificador e crítico do capitalismo. Mas a este papel acrescentou outro: o de impulsionar processos contraculturais estratégicos, tais como os derivados do reconhecimento do Outro (alteridade), o holismo, o pluralismo e a solidariedade (FALS BORDA, 2012 [1992]).

Em sua utopia, os ideais antigos de liberdade, democracia e igualdade, tão proclamados e ao mesmo tempo negados na história moderna, voltam a aparecer como metas valoradas, mas somam-se à necessidade da paz e à urgência da rearticulação de formas comunitárias e cooperativas de manejo e organização social, econômica e política (FALS BORDA, 2012 [1992]).

Para o sociólogo, a construção desta nova utopia ou a recuperação de um tipo de socialismo autêntico poderá ser mais fácil na América Latina, se juntarmos o esforço externo contemporâneo, expurgado de antigos dogmatismos e mimetimos, e somarmos o que nós próprios temos produzido em nosso continente. Convida, assim, que façamos uma nova leitura da contribuição de figuras revolucionárias importantes em nosso continente, como Che

Guevara, que falou sobre movimentos sociais e o “homem novo”, e Camilo Torres, por suas lições sobre pluralismo e solidariedade (FALS BORDA, 2012 [1992]).

No estudo sobre a subversão na Colômbia, não despropositadamente dedicado a Camilo Torres, Fals Borda (2008 [1967]) já anunciava a chegada de uma quinta ordem social, que nesta ocasião chamava de *neossocialista*. Evidentemente, já que rejeitava todo tipo de determinismo, sua afirmação era muito mais uma aposta, cuja realização dependeria da intervenção humana e da luta social, do que um *a priori* histórico.

Mas este socialismo, que posteriormente afirmou se aproximar da recente concepção latino-americana de um *socialismo do século XXI*, é distinto das várias experiências de socialismo real que conhecemos, já que, fundado nas raízes próprias de nosso continente, aspira às realizações de nossos povos originários do trópico, na busca de felicidade e autodeterminação.

Sua preocupação era com uma sociedade melhor para todos, e especialmente para estes povos originários que têm sido submetidos há séculos à exploração das classes dominantes, capitalistas e euroamericanas. Vislumbrava, assim, um projeto de sociedade que devolvesse a estes povos dignidade, autonomia, liberdade e o sentido da solidariedade humana.

Inspirado em José Carlos Mariátegui e José María Arguedas, Fals Borda (2007) propõe, nos termos já assinalados, uma ampliação do conceito de socialismo, de modo que não fique reduzido à definição europeia e ao seu contexto histórico e cultural. Isso não significa negar a contribuição do socialismo utópico e científico europeus, mas reavaliá-los à luz da realidade própria de nossos países americanos, africanos e asiáticos.

Com base no exemplo dos dois dirigentes políticos peruanos acima mencionados, Fals Borda (2007) falava da necessidade de se recuperar nossas próprias origens telúricas e fontes históricas, e resgatar o que para ele não poderia ser outra coisa senão a estrutura valorativa pré-capitalista e sua resposta ecológica, como o núcleo genético das cosmovisões atuais dos nossos povos de base.

Para ele, esses povos de base são determinantes na conformação de nossas nações – sua cultura e personalidade –, mais que os grupos elitistas cujo norte e padrão derivam da Europa do século XIX. Assim, conclui que se examinarmos a estrutura de nossos valores sociais e sua evolução desde nossas origens pré-colombianas, poderemos articular com maior firmeza os elementos constitutivos de nosso socialismo autóctone, que para ele é o socialismo que pode dar respostas próprias à crise do capitalismo atual (FALS BORDA, 2007).

Este socialismo, por estar radicado no *ethos* (caráter dominante de uma coletividade) dos nossos povos, poderia gerar identificação nas pessoas comuns, o que lhe fornece a potencialidade de transformar ideias em movimentos políticos. Este *ethos*, apesar de Conquista hispânica e da persistência da colonialidade, ainda está vivo na mentalidade, nas relações sociais e nos valores de um conjunto de povos latino-americanos, daí a necessidade de projetar o futuro partindo do diálogo fundamental com estes grupos, de se recuperar sua história coletiva (por meio de procedimentos de investigação-ação participativa) e de se promover com eles uma educação popular para a libertação.

Para o contexto colombiano, Fals Borda (2007) destaca quatro povos de base a partir dos quais enfatizou os valores que partilham para a construção do socialismo autóctone: os indígenas originários, os negros dos *palenques* (o equivalente colombiano dos quilombos brasileiros), os campesinos-artesãos pobres anti-senhoriais de origem hispânica, e os colonos e patriarcas do interior agrícola. Desses povos, a Colômbia derivou, respectivamente, os seguintes valores fundamentais: *solidariedade*, *liberdade*, *dignidade* e *autonomia*, que são indispensáveis para construir e reconstruir nossas comunidades.

A solidariedade dos indígenas, o libertarismo dos afrodescendentes, a dignidade dos campesinos e a defesa da autonomia dos patrícios e colonos internos são os verdadeiros conformadores da nacionalidade colombiana, em sua visão, e é o que tem possibilitado que estes grupos, desde a Conquista, suportem e resistam aos abusos das castas dominantes europeizantes e dos exploradores externos. Dizia que estes são os grupos-chave da nova subversão que queria ver na Colômbia, e que já se encontravam em alerta e na ativa em países como Bolívia, Equador, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil, Uruguai, Peru, México, Nicarágua e Paraguai (FALS BORDA, 2008 [1967]).

Como se nota, são três os conceitos fundamentais que estão implicados na ideologia do socialismo de Fals Borda: democracia radical, povos originários e valores fundantes.

O significado de “radical” aplicado à democracia significa, para ele, “tener criterios bien formados para reconocer y sentir las raíces de donde proviene la savia de la propia cultura y de la personalidad” (2007, p. 42). Seguindo seu significado etimológico, ser radical significa ir às raízes dos fenômenos, da cultura popular, da história, das tradições, buscando retomar valores e saberes que foram atacados pelo colonialismo e pela colonialidade.

Fals Borda também chamou de *democracia participativa* para este projeto ético-político, por um lado, porque com esta expressão enfatizava a ideia de participação, central a

todo seu pensamento, por outro lado, como estratégia eleitoral e como forma de melhor comunicar a ideia política, nas campanhas que levou a cabo pelo Polo Democrático Alternativo, partido do qual era presidente honorário.

Os valores fundantes destes povos originários deveriam ser valorizados na medida em que eles foram conformados a partir de tradições de ajuda mútua, mais que de tradições conflitivas, algo de fundamental importância para a realidade colombiana, tão marcada, como se sabe, pela violência. O socialismo autóctone, portanto, deveria retomar a estrutura de valores sociais destes povos desde a sua gênese, isso é, desde os constituintes do *ethos* de nossos povos, tratando-se de descobrir aqueles valores congruentes com nossas atuais metas coletivas.

Como se vê, não há em seu pensamento um romantismo ou nostalgia sem critérios, já que falava da necessidade de se reavaliar os valores destes povos e assumir os que sejam congruentes com o projeto atual de sociedade. Como dito, Fals Borda reconhecia que a cultura popular foi afetada pelo processo de alienação do capitalismo e pela lógica da colonialidade, de modo que não é possível olhar com populismo e ingenuidade para a cultura popular.

De todo modo, insistia o autor na necessidade de se criar futuro desde nossa própria diversidade e não mais colonizados por civilizações longínquas, equilibrando desse modo a crise do capitalismo global selvagem que tem afetado a Colômbia como nação (FALS BORDA, 2007).

Fals Borda também afirmava que este socialismo se articulava a um pensamento e a uma política de traços *tropicais*, considerando que na Colômbia ser tropical inclui desde o Departamento do Amazonas e do Chocó até o Caribe, cobrindo todo o Andes, com seus planaltos e vales. Além disso, dizia que neste universo tropical se realizou a mescla racial mais pujante do mundo, fonte de mesclas interessantes de genes e ciência, técnica e cultura que produziram outros tipos de invenções e descobrimentos que nos ajudam a conceber uma melhor sociedade para todos (FALS BORDA, 2007).

A valorização da cultura popular e dessa “cultura cósmica” dos povos latino-americanos nos leva ao reconhecimento da sabedoria popular, ao respeito às pessoas comuns, fomentando, desse modo, sua participação política e civil, contra a manipulação da política nacional e internacional. Além disso, o retorno ao indígena e aos povos originários poderia nos trazer resultados positivos para o nosso *equilíbrio vivencial*, freando a ênfase materialista e exploradora do desenvolvimentista econômico contemporâneo (FALS BORDA, 1984).

Construir este projeto tropical de socialismo significa valorizar outra vez a terra, que para o sociólogo continua sendo a principal vocação da Colômbia como nação. Mas não a terra como simples negócio de exploração, e sim como forma de vida, da mesma maneira como ela é tratada pelos povos originários.

Esta preocupação com a terra é o elo que liga sua proposta de socialismo com a preocupação com o reordenamento territorial da Colômbia. Fals Borda (2007) considerava arbitrário o mapa atual do país, formado a partir da demarcação de limites artificiais e afastado do modo de vida real das populações tradicionais. O sociólogo defendia, então, que estas populações não deveriam respeitar esses limites "caprichosos e artificiais", engajando-se na luta por sua alteração, de modo que o novo ordenamento do território colombiano pudesse estimular as relações sociais primárias, implícitas nas raízes desses povos, criando assim um mapa concebido efetivamente a partir das realidades locais.

Para fazer este reordenamento do território, duas regras deveriam ser atendidas: em primeiro lugar, reconhecer a realidade dos limites das comunidades humanas que estão ocupando o espaço; em segundo lugar, respeitar a autonomia dos povos, ou seja, a independência de suas decisões cotidianas, sua maneira de pensar e de atuar no meio, de interpretar a natureza imediata e o mundo. No conjunto, essas regras significam a defesa da descentralização política do país e a autonomia dos territórios locais (FALS BORDA, 2007).

Por meio do conceito de autonomia, Fals Borda (1988) criticou o centralismo e o monopólio do poder que está arraigado à ideia eurocêntrica de Estado-Nação, defendendo um outro modelo de Estado, que delega e partilha o poder, donde se valoriza o regional, o periférico, o local. Essa discussão, segundo ele, está ligada ao conceito (e à necessidade) de "socialização do poder", entendida como "empenho de autonomizar o processo de mudança social de como o poder vai se socializando, vai se distribuindo, vai se disseminando entre os membros desta sociedade" (p. 55), o que evidentemente nos remete ao conceito homônimo de Aníbal Quijano como estratégia de superação da "colonialidade do poder", já anteriormente explicado.

Do ponto de vista político, além da descentralização do Estado, por meio da superação do Estado-Nação por um Estado-Região, como expressão da autodeterminação democrática dos povos locais, Fals Borda dizia que precisamos adotar uma pauta política pluralista e não violenta, com a abertura à construção de novas culturas e compreensão das diferenças grupais, sociais, étnicas e de gênero. É uma política, portanto, que combate a homogeneização da sociedade mediante o resgate das relações primárias. Do ponto de vista econômico, a defesa de Fals Borda era no sentido de superar o capitalismo neoliberal,

implementando políticas de equilíbrio entre a iniciativa empresarial, o fomento estatal e o cooperativismo (FALS BORDA, 2012 [1992]).

Este novo modelo de Estado deveria ser concebido com a força da cultura e o poder da solidariedade humana, contrastando com o modelo europeu de Estado-Nação, utilizado como "máquina de guerra", conforme o Tratado de Westfalia (1618), e adotado pelos espanhóis nos seus territórios colonizados na América Latina (FALS BORDA, 2007).

A crítica ao Estado-Nação como um modelo eurocêntrico e violento de organização política está conjugada à valorização do local, das relações cotidianas e da micropolítica em Fals Borda. Em uma reflexão claramente foucaultiana, como se lê em seguida, Fals Borda reconhece que o poder está explícito em todos os níveis, expressões e interseções da vida social:

> O poder está explícito em todos os níveis, expressões e intersecções da vida em sociedade. São como pontos que se encontram e por isso, segundo Foucault, o poder também se exerce nessas intersecções. As intersecções encontram-se na família, por exemplo, quando o homem domina a mulher por machismo, na escola, quando o professor se impõe ao aluno, na economia, através da exploração. Assim, o poder abrange todas as expressões da vida. Neste sentido, o poder está disseminado. É um poder difuso que é sentido em todas as partes, e que possui expressões muito variadas a partir de baixo até em cima, da esquerda até a direta (FALS BORDA, 1988, p. 46).

Ao reconhecer o caráter difuso do poder, Fals Borda não queria negar que ele se centraliza em algumas instâncias, nem tampouco deixar de reconhecer a importância da luta política a níveis mais macroestruturais. Ao contrário, o que queria, em nosso entendimento, era enfatizar, por um lado, a necessidade de descentralização do Estado-Nação e, por outro lado, propor a integração de políticas microrregiões com políticas macrorregionais. O trecho a seguir é ilustrativo deste argumento:

> Esta evolución tiene fuertes raíces populares, de tal manera que sería posible concebir tanto políticas microregionales como macrorregionales de integración – hasta ciudadanía compartida como lo quería el APRA– que sobrepasen los obstáculos actualmente ofrecidos por fronteras internas y externas de los estados nacionales. Además, este reconocimiento mutuo, y la necesidad de macrointegración, pasa a primer plano en lo que tiene que ver con las relaciones Norte-Sur y con las convergencias estratégicas entre los pueblos del antiguo Tercer Mundo (FALS BORDA, 2012 [1992], p. 458).

Esta citação evidencia diversos aspectos do pensamento político decolonial de Fals Borda: em primeiro lugar, porque coloca as raízes populares como substrato básico da política; em segundo lugar, porque aponta a necessidade de coordenação de políticas micro e

macrorregionais, superando o modelo europeu do Estado-Nação; em terceiro, porque transcende a preocupação com as fronteiras oficiais, concebendo formas de convivência e exercícios da cidadania de maneira mais aberta, plural e intercultural; e, por último, porque, pensando em termos mais globais e geopolíticos, incentiva as relações entre países do Sul global, contra o imperialismo dos países dominantes do Norte.

O horizonte societário a que aspirava Fals Borda (2007), expresso em diversos textos, era o de uma sociedade "pós-capitalista", "pós-desenvolvimentista" e "pós-moderna", termos que aparecem frequentemente juntos em sua obra, como se fossem sinônimos ou, pelo menos, complementares. O sentido de pós-moderno, aqui, já não diz respeito aos novos paradigmas de pensamento, mas a uma sociedade que superou as barbáries cometidas pela e em nome da modernidade.

No campo da sua leitura política de mundo, não podemos deixar de abordar suas críticas à globalização neoliberal, como mais um fenômeno de promoção da desigualdade, exclusão e homogeneização cultural.

Fals Borda (2007) faz uma forte crítica à globalização hegemônica, que para ele despreza o social, o cultural e o humano, reduzindo tudo isso, homogeneamente, ao econômico. Este é um fenômeno levado a cabo por neoliberais e planificadores estatais e que tem afetado, sobretudo, as populações pobres do Sul, que veem ameaçadas suas idiossincrasias culturais e sociais e a diversidade ambiental.

Globalização neoliberal que também tem provocado um aumento da miséria e das iniquidades do mundo, apesar do seu discurso salvacionista e inclusivo. Fals Borda (2007) questiona, desse modo, em uma típica reflexão decolonial, a retórica "modernizadora" da globalização, e evidencia, em contrapartida, os seus efeitos nefastos em termos de reprodução da dominação capitalista e colonial sobre os povos pobres do Sul global.

Compreende o autor que a globalização neoliberal, por isso mesmo, foi articulada e vem sendo promovida a partir das altas esferas do poder e do conhecimento na Europa e na América do Norte. Mas que, do ponto de vista espacial, é um processo de dupla via que vai e vem desde cima, nas altas esferas das sociedades, e de baixo para cima, desde as localidades e regiões com as pessoas comuns e sua cultura ancestral. Os canais de cima para baixo têm sido dominantes e estão condicionados pelas oligarquias da civilização eurocêntrica e euroamericana, bem como por seus aliados nacionais devidamente atuando como colonos intelectuais. Em suas palavras: "Aquí confirmamos que la occidental es la civilización de origen que provee el sabor y el cemento para la expansión estructural de la globalización. Es su meollo geopolítico" (FALS BORDA, 2007, p. 76).

Os canais de baixo para cima ele via como uma resposta à globalização hegemônica e a este movimento chamou de *glocalização contra eurocentrismo*. A glocalização altera o “b” de “bárbaro” pelo “c” de “coração”, possui um forte sentido crítico, segundo o autor, e insiste na qualidade “localista” porque abre uma porta de esperança para combater os maus efeitos da globalização, enfrentando-a com as forças territoriais de resistência dos povos originários (FALS BORDA, 2007).

Neste tema, Fals Borda inspira-se, mais uma vez, em Boaventura de Sousa Santos, mais precisamente, nos seus conceitos de “localismos globalizados” e “globalismos localizados”, como expressão das lutas dos movimentos sociais e políticos de resistência à globalização neoliberal.

Fals Borda inspirava-se, também, em Samir Amin e no seu conceito de “eurocentrismo nodal”, isso é, o eurocentrismo como a expressão culturalista das tendências expansivas do capitalismo. Desse modo, Fals Borda pensava no eurocentrismo como o componente articulador da globalização recente, que chega a nossos campos e cidades e destrói nossos costumes, idiomas e visões cósmicas (FALS BORDA, 2007).

A glocalização, nestes termos, representa os movimentos de resistência à globalização de cima para baixo, é uma expressão de rebeldia contra as injustiças e os efeitos do eurocentrismo elitista nos campos cultural, econômico, científico, técnico e educacional. Esta reflexão, portanto, atualiza sua preocupação desde os anos 70 com o colonialismo intelectual e político e a necessidade de autodeterminação dos povos, tanto em termos científicos quanto em termos de soberania política e autonomia cultural e educacional.

Assim como antes nos alertava para os riscos do Informe Rockfeller e das propostas científicas que vinham do Norte, agora Fals Borda (2007) aborda os riscos políticos de nossas relações com os “nortenhos”, o cuidado que temos que ter com suas políticas. Dizia que as propostas que têm vindo de lá são perigosas: tratados de livre comércio, modernização de exércitos, céus abertos, guerra ao pan-terrorismo, que apenas aprofundam o neoliberalismo, o belicismo e poderão nos fazer chegar ao neofacismo. São propostas que põem em risco nossa visibilidade e independência como nações e nossas identidades como povos.

Inspirado em Arturo Escobar, falava da necessidade de desnudarmos o discurso do desenvolvimento dominante, permitindo revelar o que ele de fato é: um modelo imposto que perpetua as velhas distinções ideológicas entre barbárie e civilização, e que vai contra a economia, a autonomia e a identidade das pessoas comuns (FALS BORDA, 1991).

O socialismo autóctone é o seio ideológico de que pode se alimentar essas reações à globalização hegemônica. A glocalização contra o eurocentrismo não é outra coisa senão um modelo participativo de sociedade e democracia, baseado nas necessidades e aspirações das populações mais pobres de nossos países.

Mas esta reação será tanto mais exitosa se conseguirmos nos organizar em alianças do tipo Sul-Sul. Em particular, defendia a rearticulação da República da Grã-Colômbia Bolivariana, como forma de integração da Venezuela, Colômbia, Equador e Panamá, países que sob a liderança revolucionária de Simón Bolívar formaram parte da então Grã-Colômbia (FALS BORDA, 2007).

Para tanto, seria necessário superar fronteiras artificiais e consolidar dois projetos de integração: um geográfico e outro etnocultural. O projeto geográfico enfoca a integração das bacias fluviais como ecossistemas que ocupam porções de países vizinhos (Colômbia, Venezuela, Brasil, Peru, Equador e Panamá), hoje seriamente ameaçados por catástrofes ambientais, guerras e inseguranças limítrofes. Quanto ao projeto etnocultural das fronteiras, trata-se de respeitar a ocupação contínua desses territórios pelos povos originários desde tempos pré-colombianos, por nações indígenas, por exemplo, enlaçadas umas com as outras em toda a zona limítrofe, com livre deslocamento de um lado para outro (FALS BORDA, 2007).

Historicamente, essas fronteiras móveis (na perspectiva dos povos originários) possibilitaram a formação de uma sociedade híbrida, semi-autônoma e muito rica culturalmente, em que pese a pressão homogeneizadora dos Estados-Nação e recentemente da globalização neoliberal. Trata-se, agora, de promover uma mais intensa integração entre esses países, rumo a uma "multinação pluriétnica de fronteira", em que se juntam a alegria caribenha, a resistência da planície e a ponderação andina (FALS BORDA, 2007).

Isto possibilitaria o renascimento da Colômbia, ideia que enfatizou em seus últimos escritos através da utilização da palavra *Kaziyadu*, que no idioma Huitoto significa precisamente "renascer", "despertar", "amanhecer". Fals Borda (2007) sonhava com o renascimento do país ou com a constituição de uma Segunda República na Colômbia, que fosse capaz de superar os problemas de governabilidade, de exclusão e de repressão de todo tipo.

Neste processo de formação de uma nova ou segunda república, teríamos que buscar um caminho próprio, um desenvolvimento alternativo, autêntico, daí que tivesse utilizado a palavra indígena, que é a tradução local do conceito ocidental de "desenvolvimento". Mas as falácias do desenvolvimento, de que a globalização hegemônica é

um novo capítulo, nos mostram que não podemos seguir copiando modelos exógenos. Precisamos renascer e nos reconstruir a partir de nossos próprios valores e nossos próprios conhecimentos.

Mais uma vez, Fals Borda nos convida para que assumamos o orgulho de sermos tropicais. Não podemos buscar um caminho autônomo, nem na ciência, nem na política, nem na educação, se não aceitarmos com alegria nossa condição, se não reconhecermos nossas raízes, por mais móveis e dinâmicas que sejam.

> proclamemos con orgullo que aquí todos somos tropicales y aceptemos con alegría, como vivencia lógica y espiritual, este reto crucial. Si también somos cuidadosos, como he sugerido, con las formas altruistas del conocimiento popular, la vida alterna y el trabajo productivo para todos, podremos equilibrar las crisis entrópicas del capitalismo global que nos empiezan a afectar (FALS BORDA, 2007, p. 89-90).

E a educação popular neste processo? Fals Borda (1989) apostava na educação popular como um movimento social capaz de lutar pela democratização do poder político. Ao apontar o desgaste e a crise da democracia representativa, como um modelo herdado da Europa e dos Estados Unidos, ele dizia que a educação popular, por seus princípios e práticas, pode contribuir para reconceitualizar a democracia através da participação.

A assunção da participação, como filosofia de vida, implica romper a relação sujeito-objeto na política, na educação, na família, na saúde pública, na economia, no uso da terra, e em tudo o mais, e aceder, desta forma, a uma sociedade distinta à sustentada tanto pelo desenvolvimentismo capitalista quanto pelo socialismo real (FALS BORDA, 1989). A educação popular, desse modo, tem um papel concreto pelo exemplo que pode fornecer e pela pedagogia política posta à serviço da conscientização e organização das classes populares.

Um exemplo deste poder da educação popular está na experiência chilena, segundo Fals Borda, em que muitos grupos formais e informais, mediante maciças e heterodoxas campanhas de educação popular, deram lições sobre como combater a ditadura militar, muitas vezes até de forma subterrânea, devida às duras circunstâncias da luta política contra Pinochet. Conhecia também de perto (por ter colaborado e pesquisado) a experiência da Revolução Sandinista da Nicarágua e a tarefa desempenhada pela educação popular na organização das bases e na promoção de uma consciência revolucionária (FALS BORDA, 2012 [1992]).

Mas a educação popular pode contribuir para democratizar o poder político também ao nível governamental. Lembrando que o próprio Paulo Freire aceitou o cargo de Secretário de Educação do município de São Paulo, como ativo militante do Partido dos

Trabalhadores, o sociólogo nos diz que não podemos ignorar e abandonar o espaço governamental como uma arena de luta política (FALS BORDA, 1989).

Em todo caso, o desafio é construir o poder popular desde as bases, formando um contrapoder que seja capaz de combater as oligarquias regionais e nacionais e a globalização neoliberal. Neste processo de organização das bases, a educação popular cumpre também um importante papel, incorporando o dialético ao político e estimulando modalidades de participação mais direta, como os referendos, os plebiscitos, a descentralização do poder e os mandatos abertos. Também pode ajudar a trabalhar um tipo de liderança mais coletiva e rotativa, diferente das vanguardas de direita e esquerda, criando a habilidade de governar democraticamente dentro do próprio movimento (FALS BORDA, 1989).

Ante a ameaça do totalitarismo, o militarismo desorbitado, a decomposição capitalista, o perigo do centralismo absorvente e a asfixia da impessoalidade e do anonimato no mundo moderno (FALS BORDA, 1984), a utopia ético-política de Fals Borda revela toda sua vigência e urgência.

Não são tantos os intelectuais que ousaram transcender os limites de sua própria disciplina e do espaço universitário para se engajar concretamente na luta política de transformação radical da sociedade. A proposta de socialismo autóctone de Fals Borda foi por ele defendida não apenas em livros e numerosos textos, como esteve presente em sua ação cotidiana como intelectual orgânico dos movimentos campesinos, indígenas e afrodescendentes colombianos.

No plano teórico, sempre articulado ao seu ativismo sentipensante, Fals Borda manejou questões complexas de geopolítica, de epistemologia e de educação, apostando na autonomia como valor fundamental de superação tanto da dominação político-econômica imperialista quanto do colonialismo intelectual e do eurocentrismo. É no entrelaçamento ou na conjunção deste conjunto de questões, apostas, princípios, compromissos que visualizamos a presença de uma concepção decolonial em sua obra.

6 O LEGADO DE FREIRE E FALS BORDA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

Após analisar, nos dois capítulos anteriores, a presença de uma concepção decolonial nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, nos aspectos biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político, pretendemos, agora, desenvolver a ideia de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana, tendo como base os pensamentos de ambos os autores.

Não se trata, mais, de olhar individualmente para a obra de cada um, e nem de buscar novos aspectos ou novas incursões em seus textos. Ainda que os escritos de ambos sejam uma fonte aberta para buscas sequiosas de novas descobertas, entendemos que os principais aspectos dos pensamentos de Freire e Fals Borda, em relação com a concepção decolonial, já foram abordados.

O objetivo deste capítulo, portanto, é colocar os dois autores *em perspectiva*, extraindo elementos de suas ideias que nos possibilitem pensar na constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina. Conforme dito na introdução desta tese, trata-se de efetivar uma comparação entendida como *um recurso dialógico de construção de uma intertextualidade*. Desse modo, a comparação não se esgota em si mesma, e sua realização cumpre tão somente a finalidade de estabelecer uma relação entre as ideias destes autores.

Assim, ao propor uma interlocução entre Freire e Fals Borda, sem recorrer a novas citações, mas utilizando o *corpus* dos capítulos anteriores, indagamos: qual o legado destes autores para a construção/constituição/emergência de uma pedagogia decolonial em nosso continente latino-americano?

Defendemos o argumento e a tese central deste estudo de que *as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustentamos este argumento com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes*.

No primeiro momento do capítulo, discutimos as contribuições de Freire e Fals Borda, como expressões da educação popular latino-americana, para a emergência de uma pedagogia decolonial em nosso continente, em uma operação lógica que poderia ser sintetizada na metáfora *da raiz à flor*[65]. No segundo momento, em operação inversa, apresentamos algumas críticas feitas por autores do campo da decolonialidade aos pensamentos de Freire e Fals Borda, discutimos estas críticas e tentamos assinalar, sumariamente, quais os aportes do pensamento decolonial contemporâneo para uma releitura e atualização das ideias dos intelectuais aqui analisados.

6.1 A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA

Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas deste projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia.

Mas o que vem a ser uma pedagogia decolonial? Quais os seus traços marcantes? Como ela se vincula aos pensamentos e às lutas decoloniais? Como Freire e Fals Borda contribuem para forjar uma pedagogia decolonial em nosso continente?

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que *a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.*

Para Walsh (2013), neste sentido, o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade

---

[65] Metáfora extraída do artigo de Maria do Socorro Silva (2006), "*Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo*" que, ao discutir os fundamentos e as teorias pedagógicas dos movimentos contemporâneos de educação do campo, destaca a influência decisiva da educação popular e da educação de base dos anos de 1960.

contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

Para esta autora, Zapata Olivella[66], Frantz Fanon, Paulo Freire e Orlando Fals Borda são pedagogos-chave desta busca política e epistemológica. Em suas palavras:

> Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanizacion, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntulaban en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar, así haciendo recordar otro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, quien acuñió en su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP) y su apuesta descolonizadora, el concepto y práctica así insurgentes de senti-pensar (WALSH, 2013, p. 62).

Ainda de acordo com ela, a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto por assumir. "Es un proceso accional para pedagógicamente andar" (WALSH, 2013, p. 67). Em outro texto, ela definiu as pedagogias decoloniais como ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo (WALSH, 2014).

Para Díaz (2010) uma pedagogia decolonial assume como horizonte de trabalho as categorias propostas pelo "giro decolonial", seus significados e propósitos, mas de uma maneira que o pedagógico seja o eixo, o horizonte e o dispositivo para sua concretização.

Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (WALSH, 2013).

A autora, que é a mais dedicada referência no tema das pedagogias decoloniais, afirma que esta concepção se alia à chamada *pedagogia crítica* iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais ao redor do mundo até os anos 1990, quando começa a enfraquecer devido ao auge do projeto neoliberal e à dissipação da utopia revolucionária marxista, no contexto da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (WALSH, 2013).

---

[66] Manuel Zapata Olivella (1920-2004), antropólogo, médico e escritor colombiano, considerado o mais importante representante da literatura afro-colombiana. Publicou vários trabalhos sobre as culturas dos negros da Colômbia, especialmente da região caribenha, retratando também a opressão e a violência que sofriam.

No entanto, também nos anos 90, emerge com força os movimentos indígenas no continente latino-americano, renomeado como *Abya Yala*[67]. Deste momento em diante, a luta por transformação é redirecionada e ressignificada. Afirma Walsh (2013) que já não está em pauta apenas a questão social, ligada à equidade e à eliminação da desigualdade, mas também as questões étnicorraciais assumem lugar de destaque e dão novos contornos e propósitos à pedagogia, hoje também chamada de decolonial.

Vejamos com ela traduz o significado de pedagogia decolonial, tendo em vista a emergência dos movimentos indígenas e afrodescendentes como sujeitos políticos mais empoderados na luta pela descolonização da América Latina:

> La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la des-colonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, re sistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización (WALSH, 2013, p. 30-31).

Assim, concordando com esta concepção de pedagogia decolonial, como podemos percebê-la no seio da educação popular latino-americana? Como Freire e Fals Borda se articulam e contribuem para a construção deste projeto? Quais os elementos de convergência, presentes no ideário sociopedagógico dos dois autores, que se entrelaçam com a concepção pedagógica decolonial?

Procuraremos responder a estas questões, obviamente sem esgotar o assunto, sustentando que em Freire e Fals Borda a concepção de pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

---

[67] Abya Ayla é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da Conquista espanhola. Significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital”.

a) Pedagogia que requer educadores subversivos:

Tanto em Freire quanto em Fals Borda encontramos a ideia de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais.

Portanto, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade. Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação.

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas.

Nos capítulos anteriores, definimos Paulo Freire como um *educador do Terceiro Mundo* e Orlando Fals Borda como um *intelectual sentipensante*. Podemos, se quisermos, inverter as definições, sem deixar de ser fiel à trajetória destes educadores. Com efeito, ambos posicionaram-se ao lado dos condenados da terra dos países periféricos do Sul global, combinando razão crítica, emoção, compromisso e fé.

Este vínculo orgânico e participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes

nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo fraco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda.

Freire, neste sentido, construiu os primeiros traços de sua pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro. Mas os oprimidos com os quais dialogou ao longo de sua trajetória sentipensante, ao redor de todo o mundo, incluem os trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil, os camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros. Fals Borda, também, construiu a IAP e a educação popular na Colômbia em íntimo diálogo com os campesinos andinos e *costeños*, os negros dos *palenques* e os indígenas da Amazônia colombiana.

O educador decolonial, por isso mesmo, enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios e suas *situações-limites*. É neste sentido que Freire e Fals Borda não só apoiaram intelectualmente a diversos movimentos de resistência e processos revolucionários, como se engajaram concretamente neles. Vale lembrar que ambos estiveram juntos na Revolução Sandinista e na África pós-colonial, contribuindo, a partir da educação popular e da IAP, para a luta revolucionária. Ambos estiveram envolvidos, também, na construção de partidos políticos democráticos, assumindo com radicalidade a natureza política da educação popular e da pesquisa social. Enquanto Freire participa da fundação do Partido dos Trabalhadores, no Brasil, Fals Borda se envolve na criação do Polo Democrático Alternativo, na Colômbia.

Mas, com capacidade de trânsito, ambos se movem entre a política, a luta revolucionária, os movimentos sociais, a academia, o governo e as organizações não governamentais, o que fornece uma feição *fronteiriça* ao perfil de educador decolonial que estamos aqui desenvolvendo. Na realidade, não se trata apenas de viver na fronteira ou de pensar a partir dela, mas de ser *politicamente estratégico*, lendo o contexto e verificando em quais espaços sua atuação poderia surtir os melhores efeitos.

Isto também explica, em parte, as experiências diaspóricas, interculturais e internacionais vividas por ambos os autores. Freire, em face do golpe militar, vivencia no exílio a possibilidade de aprender com os diferentes e entender melhor a si mesmo. Fals Borda, ao deixar por um tempo a universidade, sufocado por uma onda conservadora que já não lhe dava oportunidade para desenvolver seus projetos acadêmicos e políticos, aproveita o momento para “mergulhar” nos movimentos campesinos de seu país, sistematizando, em seguida, a proposta de IAP que lhe consagraria internacionalmente, e pela qual viajou por todo o mundo.

Estiveram também comprometidos com a formação de quadros intelectuais progressistas nas universidades; participaram de iniciativas governamentais, quando estas lhes oportunizaram amplificar seus projetos políticos; assessoraram e incidiram na formulação de políticas públicas sociais e educacionais; contribuíram na formulação de paradigmas teóricos emancipatórios; envolveram-se na criação de redes de educação popular e organizações de pesquisa participante, enfim, desenvolveram uma capacidade de trânsito e de liderança que deveria figurar como exemplo para todo e qualquer educador que se pretenda subversivo, popular e decolonial.

Não à toa, Freire desponta como o principal nome da pedagogia brasileira e Fals Borda como o maior expoente das ciências sociais colombinas. Combinando o trabalho intelectual com a tarefa política, e a docência com a investigação, eles nos mostram, com suas práxis, que a pedagogia decolonial requer um compromisso do educador em sua *inteireza*, solidarizando seus gestos e suas falas e buscando coerência entre suas posturas na esfera pública e na esfera privada.

Estamos também convencidos de que o sucesso de Freire e Fals Borda se deve à capacidade de terem se sintonizado às lutas e aos reclamos de seu tempo. Ainda que em países diferentes, mas juntos na mesma região latino-americana, eles enfrentaram ditaduras sanguinárias, violência no campo e na cidade, políticas neoliberais devastadoras, racismo e desigualdade social, e foram movidos, politicamente, pela revolução cubana, pela ascensão das esquerdas, pela influência do marxismo e da teologia da libertação, pelo exemplo de Che Guevara e Camilo Torres, pelas lutas de redemocratização e pela emergência de movimentos sociais.

Na esteira de seus exemplos, o educador decolonial de hoje deve desenvolver a inclinação para a leitura crítica do mundo, recriando a educação popular a partir de outros territórios e em diálogo com outros sujeitos políticos. A vitalidade da educação popular, sabemos, é sua habilidade para deslocar-se sem abandonar seus princípios, enfrentando antigos e novos desafios e se espraiando para múltiplas direções, que convergirão, em todo caso, na utopia de um mundo solidário, alegre e fraterno.

b) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto:

Outro legado de Freire e Fals Borda para a pedagogia decolonial é o ensinamento de que a educação, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional.

Como vimos, Fals Borda chamava de *hipótese de contexto* para a necessidade de adequação dos marcos de referência científicos aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos, caso efetivamente se queira enfrentar o colonialismo intelectual e construir uma ciência própria latino-americana.

Paulo Freire, no mesmo sentido, era crítico do mimetismo intelectual e das "receitas prontas" vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular. Dizia que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares.

Historicamente, a pedagogia moderna, por estar assentada em fundamentos cientificistas e escolacentristas, concebe a prática social como "antieducativa", esvaziando-se a educação de qualquer significação ou experiência aprendida no cotidiano social (MOTA NETO, 2008). Mais do que isso, esta pedagogia, fundamentada no modelo de racionalidade da ciência moderna, caracterizada, segundo Boaventura de Sousa Santos, pela defesa ostensiva contra o senso comum e os estudos humanísticos, acaba por reproduzir uma lógica totalitária, pretensamente global, embora marcadamente ocidental, que "nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas" (SANTOS, 2002, p. 61).

Desse modo, a educação popular, ao enfrentar essa racionalidade estreita, totalitária, propondo o que Fals Borda chamou de *diálogo de saberes* e Freire de *síntese cultural*, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.

A partir da leitura dos dois autores, entendemos que o reconhecimento do contexto concreto e a valorização dos saberes culturais se dão a partir de dois mecanismos: por um lado, por meio da pesquisa, que Fals Borda chamou de *investigação-ação participativa* e Freire de *pesquisa do universo temático*; por outro, através do diálogo profundo, construtivo e permanente com as camadas populares, em todos os momentos do processo educativo.

Há uma série de convergências entre as duas concepções de pesquisa. Em primeiro lugar, ambas estão ligadas a uma intencionalidade transformadora. Não são apenas um recurso de "descoberta" da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, consequentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social.

Como já analisamos, nos capítulos anteriores, o traço decolonial presente nestas propostas investigativo-pedagógicas, agora queremos apenas ressaltar que a articulação entre IAP e educação popular, especialmente forte na Colômbia, constitui uma das mais importantes características de uma pedagogia decolonial fundamentada nos legados de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.

A IAP e a educação popular, pensadas juntas, têm muito a contribuir com o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial. Recorremos a Carrillo (1994) para citar sete elementos em comum entre elas, no sentido da superação de tensões ou "distâncias" típicas da educação e pesquisa convencionais. Busca de superação que também deve ser assumida pelos pedagogos da decolonialidade: a) da distância entre teoria e prática; b) entre sujeito e objeto da investigação; c) entre o dado objetivo e o subjetivo; d) entre o saber popular e o saber científico; e) entre o micro e o macro, ou entre o particular e o universal; f) entre a construção conceitual e a contribuição da informação empírica para o trabalho investigativo; g) entre a produção do conhecimento e sua apropriação por parte da comunidade.

A defesa da dimensão educativa da investigação e do componente investigativo intrínseco da educação, feita por Freire e Fals Borda, dá materialidade a esta pedagogia decolonial que busca partir de uma hipótese de contexto. Fals Borda chamou de *educação popular pesquisadora e participante* para esta busca de convergência entre o legado da IAP e o da educação freireana. Educação fundada nas categorias de *participação*, *práxis*, *diálogo*, *conscientização*, que certamente dão substância e formato a uma pedagogia rebelde, subversiva, insurgente...decolonial!

Além da pesquisa, o reconhecimento do contexto concreto das camadas populares, que é chave para uma pedagogia decolonial, também se estabelece por meio do diálogo. No capítulo 4, defendemos que o diálogo de feição intercultural é uma das diretrizes pedagógicas decoloniais freireanas. Considerando que esta diretriz também está presente no pensamento de Fals Borda, defendemos uma pedagogia decolonial, inspirada nos dois autores, que leve a

sério o diálogo, na medida em que ele: i) é um poderoso recurso de humanização dos homens e das mulheres, estabelecendo a compreensão mútua e a solidariedade (contra a violência que constitui a colonialidade do ser); ii) possibilita o encontro entre saberes distintos e a construção de uma *ciência popular* (contra a colonialidade do saber); iii) viabiliza a irrupção de vozes caladas e de memórias fraturadas pelo epistemicídio da modernidade/colonialidade, empoderando sujeitos e movimentos subalternos (contra a colonialidade do poder).

c) Pedagogia que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência:

Procedimento de fundamental importância para a pedagogia decolonial, e que constitui parte do legado intelectual de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, é a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão.

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado.

Dentre muitas outras práticas educativas com este caráter, fazemos referência às religiões de matriz africana, que no Brasil e em outros países da América Latina têm sido responsáveis por manter vivas as memórias ancestrais de populações negras, diasporizadas pelo desumano e violento tráfico de escravos levado a cabo pela expansão imperialista europeia. Apesar da opressão vivida, ou em meio a ela, os negros contribuíram para nossas sociedades com tradições culturais muito ricas e complexas, que se hibridizaram a outras tradições, formando um amálgama cultural extremamente singular, que é experienciado e ensinado de uma geração a outra nos terreiros e nas casas de culto destas religiões[68].

Mas qual a importância da memória coletiva e como isso articula Freire, Fals Borda e a decolonialidade?

Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por

[68] Remetemos o leitor para nossa dissertação de mestrado, que enfocou os processos educativos construídos no cotidiano de uma religião afro-amazônica, o Tambor de Mina (MOTA NETO, 2008).

exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para ela, a memória coletiva articula a continuidade de uma aposta decolonial, é como "este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas" (2013, p. 26).

Para Marín (2013), os projetos e as práticas no campo da memória podem ser concebidos no interior do horizonte da decolonialidade, por dois motivos: primeiro, pela visibilização de *epistemes* que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade; segundo, porque mobilizam dinâmicas de transformação dos legados coloniais que ainda hoje persistem.

Esta autora chama de *recuperação crítica da história* para esta tradição intelectual, nascida no final da década de 70 e implementada durante os anos 80, na América Latina, e que para ela é um dos antecedentes mais claros na configuração de cenários políticos e epistêmicos críticos no campo da memória coletiva. Na mesma direção do que estamos defendendo, a autora pontua que esta tradição surge ou se "alimenta" a partir dos aportes da investigação-ação participativa e da educação popular, sob a influência decisiva de Orlando Fals Borda e Paulo Freire (MARÍN, 2013).

Ainda de acordo com Marín (2013), a recuperação coletiva, segundo Fals Borda e Freire, nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começou-se a produzir "outras" narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação às oficiais, apontando para um conhecimento produzido no seio do movimento popular (MARÍN, 2013).

Concordamos com ela quando diz que a recuperação coletiva da história se nutriu da investigação-ação participativa, na medida em que incorporou os fundamentos epistemológicos que surgiram como elementos de questionamento frente ao paradigma funcionalista dominante nas ciências sociais latino-americanas, bem como se baseou na educação popular, particularmente nas categorias de "conscientização" e "diálogo", que indicaram outros procedimentos de produção do conhecimento (MARÍN, 2013).

De fato, como evidenciado anteriormente, compõe a proposta da IAP o que Fals Borda chamou de *recuperação coletiva da história*, que visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos "oprimidos", das classes populares, dos campesinos, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, às suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial.

Esta recuperação, na concepção falsbordiana, deve ser feita pelas próprias classes populares, com a ajuda dos intelectuais orgânicos, que contribuem pela *restituição sistemática*

ou para a popularização de técnicas de pesquisa científica, tornando a investigação um procedimento dialógico e conscientizador. É neste sentido que a proposta de Fals Borda se soma ao pensamento de Paulo Freire, que também forneceu contribuições neste sentido da recuperação coletiva, quando, por exemplo, defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e das palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do *saber de experiência feito*, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico.

A construção de uma *ciência popular*, fecundada no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, em nossa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana e uma lição ensinada por Freire e Fals Borda para o movimento da educação popular e para as ciências sociais críticas em nosso continente.

d) Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas:

Vimos nos capítulos anteriores que Freire e Fals Borda construíram contundentes críticas ao colonialismo e à colonialidade, ainda que sem utilizar este último conceito. Fals Borda, desde o início dos anos 70, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que, reproduzido nas academias de toda a América Latina, reforçam o silenciamento de nossa realidade e inferiorizam nossos quadros intelectuais. Freire, para além do aspecto epistemológico, criticou a força do colonialismo que se faz presente no patriarcado, no racismo, no latifúndio, na invasão cultural, na cultura do silêncio, na violência, no mutismo, na passividade, no assistencialismo.

Ambos estavam muito conscientes das relações intrínsecas entre colonialismo intelectual, capitalismo, racismo, patriarcado e imperialismo, propondo repensar a pedagogia e as ciências sociais – consequentemente a educação popular – a partir de bases não eurocêntricas, mas *endogenéticas*, em termos falsbordianos. Em suma, defenderam a nossa autonomia intelectual e o nosso direito à autodeterminação, ou seja, a possibilidade de os povos do Sul trilharem o seu próprio caminho (o *sulear* para Freire).

Evidentemente que esta posição intelectual é reforçada pela *estrutura de sentimentos* da época. A segunda metade do século XX é marcada, na obra de um conjunto crescente de intelectuais críticos, por um terceiro-mundismo ou latino-americanismo que

encontra expressão na sociologia, pedagogia, filosofia, teologia, não à toa identificadas como sendo *da libertação*.

Isto não representou um fechamento em relação aos ensinamentos de tradições críticas vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Afinal, tanto Freire quanto Fals Borda viveram nestes locais e construíram relações com intelectuais e movimentos aliados. Mas, sem negar o diálogo, este terceiro-mundismo significou uma busca por novas coordenadas epistemológicas, mais autônomas, que representassem melhor o ponto de vista das camadas populares do Sul global.

Isto explica a maneira não ortodoxa com que Freire e Fals Borda incorporaram, por exemplo, o marxismo. Negando o economicismo e o estruturalismo muito evidentes em parte do marxismo latino-americano, que, diga-se de passagem, não raro foi uma reprodução eurocêntrica do marxismo pensado em outras latitudes, estes educadores foram capazes de introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas "falavam", a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o "ópio do povo".

Entendemos que isto não se deve apenas à influência, de fato importante, de Antonio Gramsci, mas também de outros personagens da periferia mundial, que heterodoxamente releram o marxismo ocidental, como Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Camilo Torres e Che Guevara. De igual forma, deve-se à influência sobre Freire e Fals Borda de tradições de pensamento latino-americanas que cruzaram o marxismo com outras correntes filosóficas, como a teologia da libertação, que aproximou Marx ao humanismo cristão.

A propósito, ainda que por caminhos diferentes, Freire e Fals Borda foram impactados pela teologia da libertação. Freire, católico e Fals Borda, protestante, encontraram nas escrituras e no marxismo a fundamentação objetiva e o horizonte utópico para suas lutas por "outro mundo possível".

Além da teologia da libertação e da releitura do marxismo, Freire e Fals Borda também buscaram outras coordenadas epistemológicas dialogando com perspectivas teóricas emergentes no final do século XX, como a pós-modernidade de oposição e o multiculturalismo e, no caso de Fals Borda, também com a teoria pós-colonial e os estudos culturais.

Isto não significou, em nenhuma hipótese, o abandono dos marcos de referência anteriores, mas uma atualização e ampliação do seu discurso teórico, o que inclusive justifica essa própria tese. Afinal, não teria sentido reler Freire e Fals Borda se seus pensamentos não fossem "abertos", por assim dizer, ao diálogo com paradigmas emancipatórios emergentes,

como a decolonialidade. No terceiro capítulo da tese, dissemos que o próprio movimento da educação popular na América Latina, talvez acompanhando a postura de dois dos seus maiores intelectuais, passou por um processo de refundamentação e busca por novos ou complementares horizontes teóricos.

Nesta busca por outras coordenadas epistemológicas, está muito evidente em ambos os autores o enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno, como objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global.

E, ao buscar a superação destas dicotomias, verificamos neles a valorização daquilo que Fals Borda chamou de *racionalidade do cotidiano*, e necessidade de se fazer ciência a partir desta racionalidade. Ou seja, suas propostas combinavam o vivencial com o racional, subvertendo a lógica hierarquizadora e dicotômica da ciência moderna.

Entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire falou em "descolonizar as mentes" e em "reafricanizar as mentalidades", defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve "latino-americanizar as mentalidades", e nisto Freire e Fals Borda contribuíram significativamente.

Concordamos, pois, com Díaz (2010), para quem a pedagogia em perspectiva decolonial pressupõe 1) a promoção de uma compreensão crítica da história, 2) o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória e 3) o descentramento da perspectiva epistêmica colonial, abrindo-se a outras formas de saber que afetam não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também as metodologias e apostas didáticas.

A compreensão crítica da história, para a autora, significa desestabilizar e enfraquecer a visão eurocêntrica que comporta a perspectiva do ocidente, abrindo a possibilidade de reconhecer outras formas de ver o mundo, compreendê-lo e configurá-lo. "A su vez significa desmantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante" (DÍAZ, 2010, p. 222).

Quanto ao reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória, isto significa, em primeiro lugar, localizar, ressignificar e vincular as experiências, os sujeitos e os saberes que intervêm em apostas pedagógicas específicas, cujo propósito central seja propiciar espaços formativos que contribuam para a transformação crítica da realidade social; e, em segundo lugar, a abertura constante a uma geração de novas práticas educativas, criando

espaços nos quais o olhar crítico se constitua em ângulo epistêmico capaz de produzir novos significados sobre si mesmo e a realidade constituída (DÍAZ, 2010).

Por fim, a pedagogia decolonial pressupõe o descentramento da perspectiva epistêmica colonial, ou seja, o questionamento dos parâmetros, conteúdos e postulados daqueles enfoques hegemônicos, abstratos, deslocalizados e que com base no eurocentrismo apontam uma única maneira de interpretar e conhecer o mundo, deslegitimando saberes que não se organizem segundo os critérios do conhecimento científico moderno (DÍAZ, 2010).

Pela análise que realizamos das obras de Freire e Fals Borda nos capítulos anteriores, visualizamos que estes três pressupostos encontram-se presentes no ideário de nossos autores, pelo que concluímos que a educação popular contribui à pedagogia decolonial por sua busca persistente por caminhos epistemológicos alternativos e que valorizem a "razão do Outro".

Poderíamos dizer, por isso mesmo, que a pedagogia decolonial articulada a partir do legado de Freire e Fals Borda é também *transmoderna*, no sentido dusseliano, pois encampa um projeto alternativo de libertação política, econômica, ecológica, erótica e pedagógica da humanidade, que nega a violência da modernidade, mas reconhece a razão de suas vítimas (DUSSEL, 2008).

e) Pedagogia como utopia política:

Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. Enfrentando as abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 70, que enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, mas quase sem oferecer perspectivas de mudança, ambos os autores destacaram a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo.

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, eles apresentaram caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário, batizado como *socialismo autóctone* ou *radical*, nos

termos de Fals Borda, de *socialismo democrático*, em Freire, ou de *democracia participativa*, para ambos.

A utopia, para eles, jamais significou o irrealizável. Ao contrário, sugeria a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a percorrer. Portanto, sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade.

Dizemos "transformação radical e estrutural" porque ambos estavam convencidos de que a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão da realidade, a econômica, por exemplo. A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a Conquista, se espraia para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas.

Por isso, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, que implicasse em mudanças em todas essas esferas sociais, poderia dar respostas adequadas aos reclamos das classes oprimidas. Na África, Freire chegou a propor uma *ruptura radical* com o colonialismo e o neocolonialismo. Com a mesma coragem, Fals Borda propunha o "renascimento" ou o "despertar" da Colômbia, sintetizado na expressão indígena *Kaziyadu*.

A transformação, por isso, exigia bem mais que a mera tomada do poder, que deveria, mais propriamente, ser *reinventado*, como gostava de dizer Freire. Em Fals Borda, também, o poder não se concentrava apenas no Estado, embora esta fosse uma frente fundamental de luta. Mas o poder era visto como uma malha de relações e que envolvia o conjunto da sociedade, das instituições, das práticas e das relações sociais.

O projeto socialista que defenderam, associado à investigação-ação participativa e à educação popular, caminha em direção contrária ao que Freire chamou de *colonialismo revolucionário*, ou seja, não é um socialismo a ser decretado pelas vanguardas, mas construído, no cotidiano, pelas classes populares, recuperando o que Fals Borda denominou *origens telúricas* e *fontes históricas*, isso é, os *valores fundantes* de nossas populações ancestrais latino-americanas.

Desse modo, ambos rejeitaram a figura vanguardista do intelectual que se apresenta como representante das comunidades e seu líder, negando o direito à livre expressão do povo. Fals Borda dizia que os pesquisadores da IAP deveriam converter-se,

gradativamente, em *redundantes*, até que deixassem de ser necessários ou imprescindíveis para as comunidades. Freire, da mesma forma, incentivava o *protagonismo* das classes populares e utilizava o termo *suicídio de classe*, de Amílcar Cabral, para evidenciar a necessidade de os intelectuais pequeno-burgueses superarem seus ranços classistas e se comprometerem de forma mais autêntica e orgânica com os oprimidos.

Ainda do ponto de vista de sua pedagogia política, Freire e Fals Borda coincidiram na denúncia da globalização hegemônica e excludente, vista como globalização dos mercados e expansão da desigualdade social. Pensaram, em contrapartida, em uma globalização contra-hegemônica, que Fals Borda chamou de *glocalização contra eurocentrismo*, dando força às relações comunitárias e às culturas locais. É neste mesmo sentido que ele defendia a superação do modelo de *Estado-Nação* por um *Estado-Região*, que incorporasse melhor as demandas das comunidades tradicionais e populações ancestrais.

Podemos dizer que muitas das propostas político-pedagógicas de Freire e Fals Borda são semelhantes não só porque compartilharam influências filosóficas e a estrutura de sentimentos de uma época, mas também porque cultivaram um tipo de *humanismo* muito aproximado, que Freire denominou de *concreto*, *radical* e *científico*. Isto é, em meio a seu horizonte político, não vislumbraram um ser humano ideal, abstrato, mas pensaram nos homens e nas mulheres concretos, que seriam transformados juntos com a mudança radical da sociedade.

Essa base humanista leva Freire e Fals Borda a enfatizaram o tema da ética em suas produções, especialmente a partir dos anos 90. Freire propôs a *ética universal do ser humano*, como base de sua pedagogia libertadora, e Fals Borda passou a insistir que a práxis revolucionária não bastava, que deveria ser complementada pela *frónesis*, o bom juízo.

Pelo exposto, consideramos que uma pedagogia decolonial deve afirmar-se como utopia política, assumindo o legado de Freire e Fals Borda. Afinal, as pedagogias decoloniais, conforme Walsh (2013), denotam práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição como na insurgência, na rebeldia, na afirmação, na reexistência e na reumanização.

Para esta autora, as lutas sociais são também cenários pedagógicos nos quais os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem. As pedagogias decoloniais traçam caminhos para ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, bem ao estilo do legado descolonizador de Freire e Frantz Fanon:

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

Os tempos atuais, ainda tão marcados pela violência, pela agressão gratuita, pela fome, pela interdição do direito à educação e às políticas sociais, pela intolerância religiosa, exige que educadores populares, entendidos como pedagogos decoloniais, comprometam-se com a luta política e assumam, junto com as vítimas do sistema, o enfrentamento como o cenário pedagógico propício para a construção de um novo ser humano.

6.2 CRÍTICAS DECOLONIAIS A FREIRE E FALS BORDA

Alguns dos intelectuais vinculados ao programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano explicitamente já reconheceram, ainda que, por vezes, com uma rápida menção, a contribuição que Freire e/ou Fals Borda deram para a emergência de uma concepção decolonial, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar e Catherine Walsh.

No entanto, do interior do programa também surgiram críticas aos pensamentos dos autores aqui analisados. A ideia, neste momento, é apresentar algumas destas críticas e brevemente discuti-las, seja para identificar nelas aspectos que contribuam para a atualização do legado político-pedagógico de Freire e Fals Borda, seja para tentar desconstruí-las ou relativizá-las, quando acharmos necessário fazê-lo.

Em relação à obra de Paulo Freire, uma das críticas que identificamos refere-se a uma suposta centralidade que o pedagogo brasileiro atribuiu à categoria “classe social”, ignorando ou secundarizando a dominação racial e de gênero. Encontramos esta crítica em Walsh (2013, 2014) e em Restrepo e Rojas (2010).

Para Walsh (2014), apesar da importância de Freire na construção de uma pedagogia decolonial, e mesmo ele tendo raízes na América Latina, o seu trabalho reproduz um eurocentrismo ao ter focalizado na classe social a sua teoria da opressão e da transformação social. Ela nos conta que ao se engajar, no Equador, com as lutas das comunidades andinas e de movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, percebeu que o

legado de Freire era insuficiente para responder às necessidades e às singularidades da luta destes sujeitos.

Para ela, nos primeiros textos de Freire, tanto a opressão como a condição mesma do oprimido são analisadas sob um ponto de vista marxista de dominação. Em seus textos, a colonização externa e a interna são parte da dominação, mas não o seu fundamento ou ponto de partida (WALSH, 2013).

Restrepo e Rojas (2010), com o mesmo argumento, dizem que apesar de haver muitos aspectos em comum entre o que chamam de inflexão decolonial e o pensamento de Freire, há algo que os distancia: enquanto Freire falaria do oprimido identificando-o, fundamentalmente, como "povo" ou "pobre", a inflexão decolonial tenderia a materializar a diferença colonial no "Outro", particularmente nas populações indígenas e afrodescendentes, isto porque, para os decoloniais, a exterioridade da modernidade é, antes de tudo, marcada por uma diferença "racializada". Em Freire, ao contrário, a opressão seria mais teorizada em termos de classe social.

Em outro texto, Walsh (2013) esclarece que é somente nos "escritos tardios" de Freire, ou nos seus textos "antes de morrer", que ele *começa* a considerar seriamente o poder que se exerce não apenas a partir da economia, mas também da racialização e da colonização. Diz que esta virada em sua obra é talvez resultado de sua experiência na África, particularmente em Cabo Verde e na Guiné-Bissau e de uma maior incorporação de Fanon, que teria sido citado, pela primeira vez, na *Pedagogia do Oprimido*. Propondo um diálogo entre as ideias de Freire e Fanon, neste mesmo texto, ela afirma que é igualmente nestes últimos escritos que Freire assume a postura racial-política-epistêmica-ontológica de Fanon e sua aposta em construir uma nova humanidade de caráter questionador.

Mas, embora tenha afirmado que Freire começa a problematizar a dominação colonial em seus escritos tardios, diz que sua abordagem era ainda limitada, porque inscreveu esta dominação na esfera da identidade cultural, "dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de 'raza', como también de 'género', han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder" (WALSH, 2013, p. 55).

Por isso, para ela, o trabalho descolonizador não deve envolver simplesmente "libertar" as identidades culturais, como se a dominação colonial pudesse ser resolvida no campo cultural. Mais propriamente, implica atacar as condições ontológico-existenciais e a dominação por raça e gênero, transgredindo categorias identitárias, de feição colonial, que classificam e inferiorizam o negro por sua cor de pele, o índio por sua condição étnicorracial,

a mulher indígena e a mulher negra por sua dupla negação, como negras ou índias e como mulheres (WALSH, 2013).

Complementando sua crítica, e para evidenciar limites do discurso freireano, Walsh (2013) reconhece que o capitalismo é também um eixo organizador da colonização, como Freire pontuou, mas que sua eliminação ou transformação não necessariamente destaca o enfrentamento da racialização e do patriarcado. Freire, em suma, não consideraria seriamente as ideias de raça e gênero como fundamentos da colonialidade do poder, saber e ser.

Desse modo, para ela, uma pedagogia decolonial precisaria centrar-se no "lado de fora" da modernidade, nas margens decoloniais, que estão muito além da luta de classes:

> un factor del capitalismo y la lucha de clases pero más ampliamente de la colonización y la matriz de poder colonial que se reactualiza. Esta ubicación política "en el afuera", en los márgenes y las grietas decoloniales, como he sostenido aquí, tiene una historia de más de 500 años en Abya Yala y una presencia que es cada vez más visible, en lucha y en multiplicación (WALSH, 2014, p. 27).

Outra crítica a Freire presente nos escritos de Walsh (2013), dessa vez fazendo eco à interpretação de Stephan Nathan Haymes, sugere que a problemática da desumanização e da libertação em Freire está mais ligada ao assunto epistemológico, no aspecto de conhecer a realidade e transformá-la, do que ao problema ontológico existencial que constitui a base da opressão e da descolonização dos povos negros e afrodescendentes.

Por tudo isso, conclui Walsh (2014) que a pedagogia crítica e a educação popular são construções sociais e intelectuais ainda modernas. A pedagogia crítica continua sendo um projeto e um pensamento ocidentais, antropocêntricos e, em grande medida, marxistas.

Em Restrepo e Rojas (2010) encontramos um argumento semelhante. Para eles, diferentemente da rede modernidade/colonialidade, a pedagogia do oprimido de Freire não se construiu em contraposição às narrativas da modernidade, nem ao pensamento eurocêntrico. Sua preocupação estaria mais centrada nos problemas concretos dos "condenados da terra", como uma proposta de intervenção sobre as condições históricas de opressão.

Desse modo, um dos limites da pedagogia crítica ocidental, e inclusive da teoria de Paulo Freire, seria o de não considerar diretamente o que Walsh (2014) chamou de "pedagogias outras", como as das populações indígenas do Andes, com culturas, sabedorias, cosmologias ignoradas pelo discurso pedagógico ocidental. Assim:

> En los Andes, comencé a ver la diferencia radical de un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la

> sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaleza y/como vida se entretejen con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación. Y comencé a ver la colonialidad y la diferencia colonial vivida como constitutiva de pedagogías otras, pedagogías que la modernidad, la teoría crítica occidental, e incluso vos Paulo, no consideraron o abordaron directamente (WALSH, 2014, p. 20)

Por isso, segundo ela, ao tempo em que foi se distanciamento da pedagogia crítica, aproximou-se da pedagogia dos movimentos sociais, das lutas e dos projetos afrodescendentes e indígenas, aprendendo ao lado deles e com eles, com seus conhecimentos e suas formas de ser e estar no mundo, que a modernidade e as ideologias ocidentais retrataram como sendo invisíveis (WALSH, 2014).

Contudo, afirma que embora as pedagogias "do lado de fora" da modernidade, na "outredade" decolonial, estivessem fora da visão e do alcance de Paulo Freire, pensa que se ele estivesse vivo, sua curiosidade epistemológica lhe levaria a problematizar com mais ênfase estas questões hoje postas pelos movimentos indígenas, afrodescendentes e pelo giro decolonial (WALSH, 2014).

Sob o nosso ponto de vista, estamos de acordo que Freire se identificaria com uma série de problematizações críticas feitas hoje por intelectuais e movimentos sociais ligados às perspectivas decoloniais. No entanto, por todo o estudo que fizemos de sua obra, que começa em 1959 e segue até 1997, e mais de seus escritos publicados postumamente, não podemos concordar com as críticas aqui reproduzidas ou, no mínimo, precisamos relativizá-las.

Comecemos pelos equívocos cometidos por Catherine Walsh. Ela nos diz que nos primeiros escritos de Freire a opressão é analisada a partir de um ponto de vista marxista, e que isso só começa a se modificar nos seus "escritos tardios", antes de morrer, talvez em decorrência das aprendizagens realizadas na África e de uma maior incorporação de Fanon nestes últimos escritos, embora tenha citado pela primeira vez Fanon na *Pedagogia do Oprimido*.

Ora, há pelo menos cinco evidentes erros nesta crítica. Em suas primeiras produções, *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*, Freire não trabalhou com o arsenal categorial do marxismo. Sua base teórica e filosófica, como vimos, provinha do existencialismo, do humanismo cristão e do nacional-desenvolvimentismo isebiano. O marxismo só seria incorporado por Freire a partir da *Pedagogia do Oprimido*. Em segundo lugar, a experiência de Freire na África não significou o seu afastamento do marxismo. Ao contrário, na África Freire radicaliza seu pensamento pela assimilação de categorias infraestruturais do marxismo, como o trabalho. Em terceiro lugar, é curioso que a autora note mudanças no pensamento de Freire nos seus "últimos escritos" como uma

decorrência da experiência africana. Vinte anos separam o trabalho desenvolvido por Freire na África dos seus últimos textos, de modo que há um anacronismo na crítica da autora. Em quarto lugar, se na África Freire formula, talvez com maior robustez, críticas ao colonialismo, não é neste período que *começam* suas preocupações com este assunto, como diz a autora. Vimos anteriormente que desde seus primeiros escritos Freire já aborda o problema do colonialismo, e que este assunto continuará a ser tratado em suas obras posteriores, obviamente que com nuanças diferentes. Por fim, antes da *Pedagogia do Oprimido*, Freire cita Fanon duas vezes em *Educação como Prática da Liberdade*.

Tanto Walsh quanto Restrepo e Rojas afirmam que Freire centraliza sua análise da opressão na categoria classe social. Ao designar o oprimido como sendo o "pobre", dizem que Freire secundariza a dominação racial e de gênero. Tratar-se-ia de um ranço eurocêntrico do marxismo presente no pensamento freireano.

Esta crítica Freire a recebeu em vida e teve a oportunidade de negá-la. Como discutido no quarto capítulo, Freire (2014) rejeitava que sua teoria fosse universalizadora, por estar centrada apenas no problema das classes sociais. Ele até reconhece que quando escreveu *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, estava mais voltado para os oprimidos enquanto classe, mas que isso não significava que tivesse ignorado a opressão racial e outras formas de dominação. A sua obra, mais do que discutir as muitas especificidades da opressão, oferece uma *estrutura geral* que requer um profundo respeito pelo Outro negado, abrindo possibilidades para o educador utilizar suas teorizações em contextos e situações específicas que ele não poderia abordar.

Oliveira (2015), ao discutir o pensamento de Paulo Freire como a gênese da educação intercultural no Brasil, também discorda que ele tenha limitado suas concepções à questão de classe. Para ela, desde os seus primeiros escritos, Freire constrói um pensamento de base cultural, estabelecendo que a crítica ao sistema opressor refere-se a qualquer situação de discriminação e opressão social, seja por fatores de classe, etnia, gênero, geração, entre outras.

Concordamos com a autora, e pensamos que Freire não poderia ter discutido todas as especificidades das diversas situações de opressão, inclusive por falta de ferramentas teóricas para tanto. Não podemos deixar de considerar o contexto em que um determinado autor escreve suas obras. Quando Freire constrói sua teoria da opressão em *Pedagogia do Oprimido*, o movimento feminista, para citar só este exemplo, estava ainda se articulando, e não se dispunha de tanta bibliografia e análise crítica sobre a situação da mulher como dispomos hoje.

E mesmo sem ignorar questões como raça e gênero que, como vimos anteriormente, foram trabalhadas por Freire, embora, talvez, sem muita profundidade, ele nos oferece uma plataforma crítica de denúncia da opressão, que não só pode ser utilizada por educadores populares, pedagogos críticos e movimentos sociais para analisar distintos processos de opressão, como tem sido concretamente utilizada para tal.

Neste sentido, reiteramos o argumento de que a pedagogia de Paulo Freire, por sua linguagem crítica e esperançosa, conectou-se com as lutas de muitos movimentos sociais em todo o mundo, animando-os, fortalecendo-os, empoderando-os, e este é, a nosso ver, o melhor critério para analisar se seu discurso teórico é reducionista, por estar centrado em um único aspecto da opressão, ou não.

A feminista negra norte-americana bell hooks (1998), neste sentido, mesmo reconhecendo alguns limites no trabalho de Freire, como o sexismo presente na sua linguagem, afirma que, contraditoriamente, Paulo Freire lhe forneceu uma linguagem crítica que a fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. O trabalho de Freire ampliou sua própria luta contra o processo colonizador, e por isso defende o entrelaçamento entre a pedagogia feminista e a pedagogia freireana.

Vale a pena ler o que nos diz esta autora a respeito das críticas a Freire feitas pelas feministas acadêmicas brancas dos Estados Unidos:

> Falando com feministas acadêmicas (geralmente, mulheres brancas) que sentem necessidade de desvalorizar o trabalho de Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas respostas diferentes são delineadas por uma visão que levamos para o trabalho. Eu cheguei a Freire sedenta, morrendo de sede (daquela forma que o colonizado, sujeito marginalizado, ainda incerto de como quebrar a barreira do *status quo*, deseja mudança, é desprovido – é sedento) e eu achei no trabalho dele (e no trabalho de Malcom X, Fanon etc.) uma forma de satisfazer aquela sede. Ter um trabalho que promova a libertação de uma pessoa é um presente poderoso – não interessando se o presente é imperfeito. Pense no trabalho como água que contém alguma sujeita. Por causa da sua sede, você não vai se importar de tirar a sujeira e ser nutrida pela água. Para mim, esta é uma experiência que muito corresponde à forma que os indivíduos privilegiados respondem ao uso da água no contexto do Primeiro Mundo. Quando você é privilegiada, vivendo num dos países mais ricos no mundo, você pode dispensar recursos e você pode, especialmente, justificar seu desperdício de algo que você considera impuro, obscuro, etc (bell hooks, 1998, p. 124).

O que nos diz a autora, em síntese, é que como mulher negra o discurso crítico-libertador de Freire se conectou profunda e sinceramente com sua dor e suas necessidades, de modo que muitas das críticas a ele provêm de setores dominantes do feminismo que não vivenciam a situação de opressão como uma urgência a ser enfrentada.

Dussel (2012) também nos ajuda a desconstruir essa crítica de que Freire se referia apenas aos pobres, ignorando outros sujeitos oprimidos. Para ele, Freire não é apenas um pedagogo, no sentido específico do termo, mas um educador da "consciência ético-crítica" das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra. Considera, neste sentido, que Freire elaborou uma *pedagogia transmoderna de libertação*, apoiada em uma *comunidade de vítimas* oprimidas. Para ele a pedagogia freireana parte da exterioridade do sistema, de suas vítimas, engendrando um procedimento participativo que cria nova validade anti-hegemônica em uma mediação da consciência ético-crítica para transformar o mundo.

Dussel (2012) diz ainda que Freire operou uma revolução copernicana na pedagogia, ainda longe de ser compreendida e destaca sua importância para uma ética crítica e para os movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e na África. Essa capacidade de diálogo de Freire com os diversos movimentos de libertação, que já analisamos neste capítulo, deve-se ao fato de que o ponto de partida do seu pensamento é "material", diz Dussel, já que toda educação parte da realidade na qual se encontra o educando. Por isso, afirma que Freire situa-se na *máxima de negatividade possível*, dialogando com todos os sujeitos históricos que lutam pela transformação do mundo.

> aqui não só temos uma "teoria" mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são já os operários alemãs, são os "condenados da terra" de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentro os mais pobres do planeta –; não é já teoria crítica de cientistas que *procuram depois* um "sujeito" histórico: são os "sujeitos históricos" que *buscam antes* quem possa educá-los (DUSSEL, 2012, p. 437).

O vínculo de Freire com as memórias e os projetos de luta de libertação empreendidos ao longo dos séculos pelos povos latino-americanos é destacado por Enrique Dussel. O filósofo entende que Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do Nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica, primeiro na África, e depois em outros países periféricos e centrais. Desse modo, a teoria de Paulo Freire é uma pedagogia planetária:

> É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma *consciência ético-crítica*. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à *produção de uma consciência ético-crítica* que se origina nas próprias vítimas por serem *os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação*. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o 'lugar' e o 'propósito' desta pedagogia (DUSSEL, 2012, p. 443).

Assim, o argumento de Walsh de que a pedagogia de Paulo Freire é insuficiente para as lutas indígenas e afrodescendentes, e que ele não considerou as "pedagogias outras" nascidas no bojo dos movimentos sociais, precisa ser relativizada. Não a negamos, porque, afinal de contas, nenhuma teoria pode ser *suficiente* para qualquer luta de qualquer grupo social, mas a relativizamos porque ignora que Freire foi muito enfático na defesa de os movimentos sociais construírem sua própria pedagogia, de os intelectuais orgânicos contribuírem com os movimentos na sistematização da pedagogia presente em suas próprias práticas sociais, bem como em suas lutas.

Assim, os movimentos indígenas, feministas e afrodescendentes não *desafiam* Freire. Diferentemente de Walsh, consideramos que não é preciso afastar-se de Freire para se aproximar dos movimentos sociais. Ao contrário, Freire é um aliado destes movimentos subversivos, alguém que não disse tudo, que não respondeu a todas as inquietações de todos os sujeitos políticos em todas as partes do mundo, mas é um aliado tanto do ponto de vista intelectual (pela pedagogia que ofereceu ao mundo) quanto do ponto de vista de sua participação direta nas lutas dos movimentos.

Vale também lembrar que a educação popular na América Latina se articulou justamente a partir dos movimentos sociais. Freire, inicialmente, desenvolveu trabalhos de alfabetização junto aos movimentos de cultura popular no Nordeste; Fals Borda, junto aos movimentos campesinos. E no seu processo histórico de mais de cinco décadas na América Latina, a educação popular libertadora caminhou ao lado dos movimentos sem-terra, dos movimentos de pescadores, dos povos da floresta, dos quilombolas, dos indígenas, dos negros, dos meninos e das meninas de rua e muitos outros grupos. Os sujeitos da educação popular, como se vê, continuam sendo os "Outros".

Crítica que também nos parece descabida é a de que o problema da desumanização e da libertação, em Freire, é um assunto epistemológico, mas não ontológico. Todo o estudo que temos feito da obra de Freire não nos permite vislumbrar a possibilidade de separar as dimensões ontológicas, epistemológicas, políticas e pedagógicas de seu pensamento.

A compreensão do pensamento de Freire exige que captemos estas dimensões como fazendo parte de uma totalidade. Podemos, como ferramenta intelectual, cindir esta totalidade para melhor analisar seus aspectos, algo que fizemos no quarto capítulo, mas estes aspectos só ganham uma significação concreta em suas inter-relações.

Ademais, está equivocado dizer que o problema da desumanização não é ontológico para Freire. Desde os seus primeiros escritos a questão ontológica ganha destaque

em seu pensamento, e os processos de humanização/desumanização são vistos como possibilidades de afirmação/negação do *ser mais*, o que significa dizer que Freire estava muito preocupado com o que posteriormente chamou de *desgentificação*, ou seja, com a opressão que desqualifica, subordina, inferioriza, violenta e mata o ser humano.

Outro argumento de Catherine Walsh que nos parece problemático é o de que a crítica colonial esboçada por Freire está limitada à questão da identidade cultural. No quarto capítulo vimos que as críticas de Freire ao colonialismo, desde os seus primeiros trabalhos, estão voltadas não só para questões superestruturais, como mentalidade, identidade e educação, mas também infraestruturais, como o modo de produção capitalista, o imperialismo, o latifúndio, a distribuição de renda.

A obra de Freire é exemplar porque consegue relacionar superestrutura e infraestrutura de uma maneira dialética e nada determinista. Em decorrência disto, sua crítica ao colonialismo nem resvala para o economicismo, muito menos para o culturalismo. Uma contribuição importante de Freire ao pensamento e à pedagogia decolonial é essa sua capacidade de conceber o mundo como uma totalidade, de forma heterárquica, dentro da qual analisou o colonialismo.

Por isso mesmo, concordamos com Walsh quando diz que em Freire a colonização é parte da dominação, mas não o seu fundamento. No entanto, isso não nos parece um limite de sua obra. Se não podemos nos esquecer de que na América Latina a colonização é um fenômeno estruturante, e que afetou muitas outras relações de dominação, visíveis e invisíveis, na esfera pública e privada, na realidade material e subjetiva, talvez seja nada mais que outra *metanarrativa moderna* definir a colonização como *fundamento* de todo e qualquer processo de opressão.

Na esteira do próprio pensamento decolonial, seria mais interessante desenvolver um *pensamento heterárquico* e não hierárquico, que dê conta das relações entre diferentes processos de opressão, sem deixar de assinalar a vigência do colonialismo e da colonialidade como regime e padrão de poder. Neste aspecto, pensamos que a obra de Freire tem muito a nos dizer.

Por fim, em relação à crítica de que o pensamento freireano não se contrapõe às narrativas da modernidade e nem ao eurocentrismo, porque é um pensamento ocidental, antropocêntrico e marxista, temos duas observações a fazer, para além do que já dissemos ao longo da tese.

Em primeiro lugar, não está errado dizer que o pensamento de Freire pode ser inscrito no horizonte da modernidade ocidental. Freire trabalhou com discursos teóricos

modernos, como o marxismo, o existencialismo, a fenomenologia, o personalismo, e com categorias herdadas do Iluminismo, como razão, liberdade, solidariedade, igualdade. No entanto, como argumentamos anteriormente, o *lugar de enunciação* do pensamento de Freire é o das vítimas do Terceiro Mundo. Por isso, entendemos que este arsenal teórico foi utilizado por Freire em uma perspectiva não eurocêntrica, mas latino-americanista. Ademais, em seus escritos dos anos 90, Freire incorpora categorias da pós-modernidade de oposição, como já explicamos anteriormente, trazendo à tona questões como *identidade*, *diferença* e a *unidade na diversidade*. Sua característica fronteiriça também reside na capacidade que desenvolveu de cruzar categorias da modernidade e da pós-modernidade.

Apesar disso, consideramos que a crítica é parcialmente pertinente se voltada para os primeiros escritos de Freire. Neles, como já demonstramos, ainda que Freire fosse crítico do colonialismo, não fazia a relação entre colonialidade e modernidade, ainda reproduzindo a retórica salvacionista da modernidade. Mas isto será superado em seguida, de modo que é preciso que seus críticos leiam sua obra como um todo.

Em segundo lugar, quanto à "acusação" de que Freire era marxista e, por isso, eurocêntrico, consideramos que parte dos intelectuais ligados à rede modernidade/colonialidade precisa desconstruir essa visão de certa forma "petrificada", reificada, sobre o marxismo, como se necessariamente fosse eurocêntrico.

Sem ignorar que conjunto significativo do marxismo, inclusive latino-americano, reproduz esquemas de interpretação que são alheios à nossa realidade, é também preciso reconhecer que desenvolvemos tradições intelectuais críticas a partir do marxismo, e que ele mesmo foi ressignificado ou recriado levando-se em consideração a realidade material de nossos povos e territórios.

Nesta tese sobre Paulo Freire e Orlando Fals Borda, não podemos deixar de dizer que a educação popular, especialmente a partir de sua refundamentação nos anos 80 e 90, bem como a investigação-ação participativa, a partir da década de 70, fizeram uma apropriação muito original do marxismo ocidental, superando o economicismo das versões estalinistas, introduzindo a cultura como questão central, debatendo o papel da educação, da pesquisa social e da igreja nos processos de transformação da realidade.

Quanto a Fals Borda, encontramos em Marín (2013) algumas críticas ao seu pensamento, articuladas a partir do horizonte decolonial. Mais precisamente, são duas as críticas formuladas pela autora: por um lado, a IAP falsbordiana manteve a ciência moderna como sua referência epistemológica fundamental; por outro, o pensamento de Fals Borda

estava desprovido de uma reflexão mais ampla sobre subjetividade e corporeidade, em suas relações com a produção do conhecimento.

Para esta autora, que não deixa de reconhecer Fals Borda como um antecedente importante do giro decolonial na América Latina, a concepção de ciência moderna, que concebeu o conhecimento como fruto de um procedimento lógico, rigoroso e racional, aplicável a qualquer contexto histórico, manteve-se como a referência dominante no interior da investigação-ação participativa (MARÍN, 2013).

Considera que mesmo que Fals Borda tenha defendido a ideia de uma ciência popular, ele não conseguiu antever o alcance da ciência, como dispositivo moderno, nos processos de subalternização de "outros" conhecimentos. Em suas palavras:

> se hace necesario advertir que fueron los pensadores "clásicos" europeos, y con ellos las corrientes de pensamiento que instauraron, los que siguieron predominando como matriz para el análisis epistemológico. De ahí que la apuesta por la construcción de un conocimiento "científico", así fuese desde la perspectiva de una ciencia popular, siguió predominando en la medida en que a pesar de que se vislumbró por parte de la investigación-acción participativa el contenido introducido por el colonialismo en la construcción del conocimiento de y en la "periferia", no se llegó a entrever el alcance que la ciencia, como dispositivo moderno, había ejercido en el proceso de subalternización de esos "otros" conocimientos, que justamente reconoció la investigación-acción participativa (MARÍN, 2013, p. 84).

Em nosso ponto de vista, discordando da autora, Fals Borda constrói uma contundente crítica da ciência moderna e estava muito lúcido do papel do conhecimento científico na manutenção ou na subversão das relações de domínio. E o fato de que tenha defendido uma *ciência popular* não significa que esta ciência estivesse assentada nos mesmos parâmetros do paradigma científico moderno, como discutimos no quinto capítulo.

Vale lembrar que desde *Ciencia propia y colonialismo intelectual* Fals Borda denuncia a ciência moderna, marcadamente o positivismo, não só devido ao seu eurocentrismo e ao seu caráter ideológico, mas também porque a ciência tem sido hegemonicamente utilizada pelas classes dominantes dos países centrais para colonizar e oprimir as populações e as nações periféricas. Fals Borda defendia, em suma, uma ciência própria latino-americana, diferente da ciência moderna, não elitizada, que fosse militante e um instrumento de luta contra a opressão.

Do ponto de vista mais epistemológico, a ciência popular de Fals Borda, materializada na IAP, subverte a ciência moderna em dois aspectos fundamentais, estes que inclusive foram assinalados pelo teórico decolonial Arturo Escobar, como vimos no capítulo anterior. Em primeiro lugar, a IAP desloca a relação sujeito-objeto; em segundo lugar, desafia a tendência de auto-objetivação da ciência moderna. Em suma, a IAP de Fals Borda ataca dois

dos pilares fundamentais da ciência moderna, a suposta neutralidade do investigador e a sua pretensão de impor verdades absolutas, negando outras formas de conhecimento.

Outra crítica de Marín (2013) radica na concepção de "realidade", "sujeito" e "método" tanto da IAP quanto da educação popular. Para ela, insistindo no argumento anterior, ao seguirem a mesma lógica da ciência moderna na produção do conhecimento, estas correntes conservaram uma concepção de realidade que parecia "cindida" do sujeito de sua interpretação. Em consequência:

> Esto condujo a que los procesos de indagación en la memoria colectiva se vieran desprovistos de una visión más amplia del sujeto que "leía la historia", en especial en cuanto a la dimensión que la subjetividad, y con ella el cuerpo y la corporeidad, tienen en los procesos de indagación, interpretación y construcción de sentidos de realidad." (MARÍN, 2013, p. 102-103)

Pelo que dissemos anteriormente, a respeito da superação da dicotomia sujeito e objeto, realizada pelos escritos de Fals Borda e também de Paulo Freire, entendemos que a crítica de que a dimensão da subjetividade na produção do conhecimento não é suficientemente abordada por eles, parece-nos exagerada. No entanto, concordamos com a autora ao afirmar que Fals Borda silencia frente às questões do corpo e da corporeidade nos processos de indagação, interpretação e construção de sentidos da realidade.

Neste mesmo sentido, ela propõe que nas práticas atuais de recuperação da memória coletiva não se veja mais o sujeito político como alguém "sem corpo", e sim como aquele que se constrói historicamente a partir de sua corporeidade, sendo este um dos aspectos mais importantes pelos quais se configura a memória (MARÍN, 2013).

Ainda que esta questão do corpo de fato tenha sido pouco trabalhada nos campos da investigação-ação participativa e da educação popular, cabe lembrar que Paulo Freire, influenciado pela fenomenologia, concebia o ser humano como um "corpo consciente". Na *Pedagogia do Oprimido*, diz Freire (1987, p. 90): "Os homens, pelo contrário, porque são consciências de si e, assim, consciência do mundo, porque são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade".

Tendo em vista estas críticas direcionadas a Freire e Fals Borda, e mesmo tendo relativizado ou negado algumas delas, entendemos que são questões importantes para o movimento da educação popular na América Latina e que não podem ser perdidas de vista para um pensamento e uma pedagogia que se pretendem decoloniais.

Desse modo, neste capítulo dedicado a pensar a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina como expressão da educação popular, delimitamos, com base

nas críticas esboçadas, mais algumas preocupações que a nosso ver devem estar no horizonte de atuação de educadores críticos/populares. Estas preocupações ou questões complementam as características de uma pedagogia decolonial latino-americana discutidas na primeira parte deste capítulo:

a) A pedagogia decolonial deve considerar seriamente a corporeidade nos processos de construção do conhecimento.

A corporeidade, ignorada em concepções racionalistas de ciência e pedagogia modernas, deve ser discutida e incluída como um componente fundamental do trabalho pedagógico decolonial. O corpo não só expressa a opressão, por exemplo, no caso do racismo, em que a cor dimensiona-se como um indicador de inferioridade, mas é também um instrumento de resistência. Para as populações afro-brasileiras, a corporeidade é um valor civilizatório africano, e por ela se manifestam a religiosidade, a musicalidade, a dança, a cosmovisão, dentre outros elementos identitários.

b) A pedagogia decolonial deve superar o antropocentrismo da modernidade.

Educadores críticos precisam entender o ser humano como fazendo parte de uma teia de relações com o mundo, os animais, as plantas, as divindades. É preciso superar o antropocentrismo como uma referência cultural do Ocidente, e que historicamente tem contribuído para que os seres humanos se vejam como "senhores" do mundo, provocando a destruição dos ecossistemas e dos recursos naturais. Ao partir dos valores fundantes dos povos originários de nosso continente, a pedagogia decolonial pode ser uma resposta ao consumismo, à degradação ambiental e à violência contra os animais, caminhando em direção ao "bem viver" e a uma convivência planetária mais sustentável.

c) A pedagogia decolonial deve aprofundar sua denúncia do racismo e do patriarcado.

Mesmo que Freire e Fals Borda não tenham ignorado processos de opressão relacionados ao racismo e ao patriarcado, educadores populares da contemporaneidade precisam ser mais radicais e contundentes na crítica destas formas de dominação, entendendo-as como fundamentos da colonialidade do ser, do saber e do poder. Porém, juntos com Freire e Fals Borda, educadores precisam compreender o racismo e o patriarcado como relações de poder que se articulam à exclusão promovida pelo capitalismo. A tese da "unidade na diversidade" se apresenta como uma referência para uma pedagogia decolonial que se quer crítica de todos os mecanismos de exclusão da modernidade/colonialidade.

d) A pedagogia decolonial deve estar muito atenta para a retórica salvacionista da modernidade.

Educadores populares, mesmo que tenham parte do seu discurso e de suas categorias provenientes da modernidade, precisam ter clareza de que a modernidade só se construiu como tal à base da colonialidade e da opressão. Portanto, educadores precisam esforçar-se para desnudar, junto com seus alunos, os discursos ideológicos que culpabilizam a vítima pelo seu fracasso. Uma pedagogia decolonial cumpre parte de seu papel formativo quando revela o "mito da modernidade" presente nas relações sociais, nas instituições e nas representações simbólicas, e desse modo deslegitima a opressão realizada em seu nome.

e) A pedagogia decolonial deve construir-se em comunhão e a partir dos movimentos sociais de resistência.

Assim como o fizeram Freire e Fals Borda, educadores sintonizados com a ideia de uma pedagogia decolonial devem valorizar as práticas sociais, as memórias coletivas e as histórias de luta dos movimentos sociais. Precisam também superar a arrogância segundo a qual os educadores são os únicos a ensinar. Educadores populares, seguindo os princípios que estão na base da concepção libertadora de educação, devem assumir o diálogo como diretriz pedagógica fundamental de sua relação com estes movimentos.

f) A pedagogia decolonial deve elaborar sua própria genealogia.

Educadores críticos precisam desenvolver um esforço teórico de desconstrução da história da educação tradicional e eurocêntrica, sobretudo quando esta história ignora as memórias, os episódios, os intelectuais, as experiências e os movimentos pedagógicos latino-americanos. Portanto, a pedagogia decolonial não pode esperar que a Europa conte sua história. Ao contrário, ela deve elaborar sua própria genealogia, recuperando estas "outras histórias" silenciadas.

g) A pedagogia decolonial não deve pretender ter a verdade "última" sobre o mundo.

É preciso que a pedagogia decolonial supere a tentação – demasiado moderna – de querer dar a "palavra final" em assuntos pedagógicos e sociopolíticos, como se representasse a mais avançada, superior e crítica elaboração intelectual. Assumindo a humildade tão valorizada por Freire e Fals Borda, a pedagogia decolonial deve abrir-se a críticas e autocríticas, especialmente quando provenientes de sujeitos subalternos.

h) A pedagogia decolonial deve afirmar-se como uma "pedagogia planetária" ou "pedagogia transmoderna da libertação".

Sem pretender universalizar seus pressupostos, a pedagogia decolonial deve manter o diálogo permanente com sujeitos subalternos de todas as regiões periféricas do mundo, em busca de um horizonte societário mais solidário, justo e fraterno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de quinhentos anos nos afastam da Conquista europeia sobre Abya Yala e os violentos genocídio, etnocentrismo e epistemicídio promovidos pela empresa colonial, com sua cruz e espada. Duzentos anos ou mais nos distanciam das lutas independentistas de nossos países latino-americanos, que nasceram erguendo as bandeiras do progresso, da soberania e da igualdade, embora estas promessas, sabemos hoje, não contemplassem as maiorias oprimidas, que continuaram marcadas pela exclusão nas relações neocoloniais, capitalistas e imperiais estabelecidas. Mais de cinquenta anos nos separam da Revolução Cubana, da eclosão das guerrilhas colombianas e dos pioneiros trabalhos de educação e cultura popular no Brasil, mas a miséria, a exploração e a desigualdade continuam sendo uma realidade para um enorme contingente de homens, mulheres e crianças em nosso continente.

Muito embora, em grande parte da América Latina, já tenhamos superado o colonialismo, é preciso ter clareza de que a colonialidade segue vigente, como um padrão de poder que opera reproduzindo relações de dominação, pela naturalização de hierarquias, pelo silenciamento de histórias e memórias de resistência, pela negação do direito do Outro de dizer sua palavra, pela subjugação do trabalho ao capital, pela discriminação dos “diferentes”, pela humilhação dos pobres, pelo racismo e pelo patriarcado que constituem a base de nossas relações sociais.

Apesar das evidências da “malvadez” da colonialidade, como dizia Freire, a sua relação intrínseca com o projeto da modernidade continua ocultada. Com efeito, a retórica salvacionista da modernidade, desde a Conquista, persiste encobrindo as relações de dominação e exploração sobre numerosos territórios, povos e culturas do Sul global.

Isto explica, por exemplo, que indígenas e ribeirinhos da Amazônia tenham suas terras invadidas e, no entanto, justificadas por grandes projetos de “desenvolvimento” e “modernização” vinculados à construção de hidrelétricas e à exploração de recursos naturais; que jovens negros das periferias urbanas sejam executados em vergonhosas e contínuas chacinas, embora sem destaque nos noticiários e sem poder de comoção pública; que praticantes de religiões de matriz africana sejam violentados, agredidos e humilhados, em nome dos “verdadeiros” deuses que avalizam o fundamentalismo; que lideranças políticas camponesas e sindicalistas sejam sistematicamente assassinados, mas prevaleça a justiça ligada ao latifúndio e ao agronegócio; que mulheres e homossexuais tenham seus corpos violados, mas justificados pela retórica hipócrita e violenta da decência e da moralidade falocêntrica; que os conhecimentos das populações tradicionais sejam saqueados e no entanto

patenteados por indústrias farmacêuticas e de cosméticos; que movimentos sociais sejam criminalizados por sua coragem de lutar; que mulheres e negros continuem recebendo menos que homens e brancos, ainda que desempenhando as mesmas funções. E os exemplos poderiam continuar...

No plano da geopolítica, a vigência da colonialidade está intimamente relacionada à força do capitalismo internacional, do imperialismo das grandes potências, da globalização hegemônica e do neoliberalismo. A agenda conservadora segue forte na América Latina, não só em países de clara identificação com o neoliberalismo, como Colômbia, Peru e México, mas também naqueles de orientação pretensamente mais progressista, como o Brasil, mas que continuam atados aos interesses do capital internacional e de organizações como Banco Mundial e OCDE. Na área da educação, agenciadores do capital especulativo negociam a gestão da escola pública, tendendo a prevalecer a lógica das competências, da eficiência, da empregabilidade e da produtividade sobre a dos direitos, da democracia e da cidadania. A universidade pública já não é gratuita em quase toda a América Latina, e o Estado vem se desresponsabilizando pela educação ao mesmo tempo em que professores são pressionados pelo produtivismo acadêmico e seus campos de pesquisa são ditados pelo mercado e pela indústria.

Neste cenário, qual tem sido o papel da educação popular? Como educadores populares têm reagido em face de tanta opressão e desigualdade? Como a lógica e o poder da colonialidade têm sido revelados e enfrentados por seus educadores e intelectuais?

Apostamos, no início desta pesquisa, na ideia de que a educação popular, como movimento de educadores críticos e como concepção pedagógica transformadora, tem questionado o caráter excludente da modernidade/colonialidade e resistido às relações de dominação que lhe são constitutivas. Partimos, portanto, do pressuposto de que a educação popular engendra uma prática e um pensamento decoloniais, entendendo a decolonialidade como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Neste sentido, conscientes da importância das obras de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda para a educação popular e as ciências sociais críticas em nosso continente, bem como de suas influências sobre movimentos de resistência e sobre paradigmas teóricos emancipatórios, como o da decolonialidade, foi que levantamos a questão-chave desta

investigação: *que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana?*

Após estudo sistemático, aprofundado e dedicado de um volume significativo de livros e textos destes dois autores, abrangendo diferentes momentos de suas produções intelectuais, somado à leitura das fontes fundamentais do pensamento decolonial contemporâneo, podemos agora confirmar a hipótese que *suleou* esta investigação, defendendo a tese de que *as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustentamos este argumento com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes*.

Esta tese, formulada no sexto capítulo, veio se construindo, porém, ao longo da investigação, sustentada pelos referenciais epistemológicos ligados à decolonialidade e à educação popular, nos capítulos segundo e terceiro, respectivamente, mas, sobretudo, no trabalho de análise das fontes, que teve lugar nos capítulos quarto, quinto e sexto. Cada capítulo de análise contém uma parte, por assim dizer, da tese aqui formulada.

Neste sentido, no capítulo quarto, dedicado a Paulo Freire, analisamos que *a concepção decolonial se assenta neste autor em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático*.

No quinto capítulo, sobre Orlando Fals Borda, defendemos que *a concepção decolonial neste educador colombiano se articula por meio da conjunção de sua trajetória como intelectual crítico sentipensante e de sua contumaz reação ao colonialismo político e epistemológico, que o levam não somente a defender uma sociologia da libertação e uma ciência social desapegada do euro-norte-centrismo dominante, como também a propor e protagonizar um projeto ético-político de sociedade participativa, baseada nos valores*

socioculturais fundantes das populações originárias da América Latina. A educação popular, nesta perspectiva, relacionada a processos investigativo-participativos, deveria contribuir para a superação do colonialismo epistemológico e para a construção de uma sociedade emancipada e livre.

No sexto capítulo, além da tese já apresentada, propomos um diálogo entre os dois autores, tendo como objetivo a identificação de elementos estruturantes de uma pedagogia decolonial na América Latina, entendendo que esta pedagogia refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Neste sentido, defendemos que nas concepções pedagógicas de Freire e Fals Borda a construção de uma pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

É assim que consideramos que a educação popular, como movimento e como discurso no interior do pensamento crítico decolonial, inspirada nos dois autores aqui analisados, tem contribuído e pode continuar aportando: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de campesinos, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

Por tudo isso, entendemos que explorar o aspecto decolonial em ambos os autores não é "preciosismo" intelectual ou exercício de pura abstração, mas um esforço de valorização dos pensamentos de Freire e Fals Borda, abordando uma temática ainda pouco trabalhada por seus estudiosos; uma tentativa de contribuir para o movimento da educação popular na América Latina, analisando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia emancipatória, crítica e decolonial em nosso continente; uma aposta na possível contribuição deste estudo para o debate da decolonialidade, apontando para uma genealogia na qual estejam incluídos, como referências importantes, os dois educadores aqui estudados, bem como aproximando o pedagógico do decolonial.

Reconhecemos que apesar do caráter inovador do estudo, ao menos na abordagem que propomos, há um interesse crescente pelo decolonial na pedagogia e na educação popular, em particular. Do início desta pesquisa ao momento atual observamos um aumento gradativo na quantidade de artigos que utilizam o referencial da decolonialidade para pensar a educação e a educação popular.

Entendemos que isto tem a ver, por um lado, com o crescimento da discussão sobre o pensamento decolonial no Brasil, seguindo um fenômeno já observado em outros países de nosso continente, especialmente nos andinos; por outro lado, relaciona-se com o fato de que educadores populares têm encontrado no pensamento decolonial referências, justificativas e ânimo para a luta que travam há décadas contra a colonialidade e a opressão. O discurso decolonial reitera suas lutas e reforça suas utopias libertadoras, é o que queremos dizer.

Seria necessário fazer um "estado da arte" para mapear e analisar estas produções que relacionam a decolonialidade, a educação popular e a investigação-ação participativa. Não foi objetivo desta tese realizar este projeto, ainda que tenhamos, em alguns momentos da investigação, dialogado com boa parte destes trabalhos.

Mas o interesse crescente pelo tema da descolonização, da decolonialidade e do pós-colonialismo na educação popular é evidente e pode ser constatado, por exemplo, na recente realização do *2º Seminário Internacional Paulo Freire*, entre os dias 10 e 12 de setembro de 2015, em Buenos Aires, que abordou como tema central: "La educación popular como práctica de descolonización".

A propósito, no documento final do 1º Seminário, que aconteceu em agosto de 2013, também na Argentina, encontramos a seguinte mensagem, que não só reafirma a luta de educadores populares contra toda forma de opressão, apoiando políticas de integração na América Latina e governos de inspiração democrática, como insta os leitores a manter erguida a bandeira da libertação e da resistência contra o imperialismo:

> Reafirmamos nuestra lucha en contra de cualquier forma de discriminación y opresión. Apoyamos todas las políticas de integración Latinoamericana que reafirmen la soberanía y permitan la liberación de nuestros pueblos. En este sentido reconocemos la importancia de la revolución cubana, de la revolución bolivariana, de la revolución ciudadana en el Ecuador, de la revolución del Buen Vivir en el estado de pluriétnico de Bolivia y en los procesos populares que se vienen adelantando en Argentina, Uruguay y Brasil como ejemplos de lucha popular, bandera de la liberación y formas de resistencia al imperialismo[69].

[69] Documento final do I Seminário Internacional Paulo Freire, "Educación Popular, Paulo Freire y el Pensamiento Pedagógico Contemporáneo".

Outro exemplo recente, agora recuperando a importância das ideias de Paulo Freire, especificamente, para o debate decolonial e pós-colonial, provém da *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais – REALIS*, que em seu volume 4, número 2, ano 2014, trouxe um dossiê com o tema "Educação e Estudos Pós-Coloniais".

Neste número, a referência a Freire é explícita e numerosa, que é mencionado desde a apresentação do dossiê (OLIVEIRA, 2014). Dos nove artigos do dossiê, apenas um não aborda Freire. Dois discutem especificamente sobre diferentes aspectos da relação entre a obra de Freire e a perspectiva pós-colonial (DARDER, 2014; PEREIRA, 2014). Em outros seis artigos, variados livros de Freire estão incluídos na bibliografia e são debatidos por seus autores (PIMENTEL, 2014; MONTERO, 2014; OLIVEIRA, 2014a; VIEIRA; VIEIRA, 2014; MARQUES; GENRO, 2014; ABUHILAL; ABU-SHOMAR, 2014). Neste mesmo número, quase que homenageando o educador brasileiro, há ainda a resenha "Freire and education" (obra de Antonia Darder), feita por Peter Mayo (2014).

Diríamos, não obstante, que apesar da notoriedade de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda no cenário intelectual latino-americano, suas obras continuam sendo mais citadas que compreendidas, e menos ainda praticadas e recriadas. Um conjunto de motivos explica isto. Em primeiro lugar, sendo autores de tradição crítica, eles têm sido sistematicamente atacados pela agenda política conservadora, pela mídia tradicional, por empresários da educação e por intelectuais orgânicos da direita. Em segundo lugar, os cursos de formação de professores, em muitos países da América Latina, têm sofrido pressões das políticas neoliberais e da pedagogia das competências, "enxugando" as disciplinas de fundamentação e dando mais destaque para as de preparação prática para o mercado de trabalho. Em terceiro lugar, dado o colonialismo intelectual ainda vigente, autores latino-americanos continuam secundarizados nos cursos universitários. Em quarto lugar, e isto é válido apenas para Orlando Fals Borda, não tem havido um trabalho suficiente de reedição e tradução de suas obras, e mesmo na Colômbia, é muito difícil encontrar livros seus que possam ser adquiridos pelas gerações mais novas de educadores e cientistas sociais.

Portanto, há ainda muito trabalho a ser feito no sentido da democratização e do estudo das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Esperamos que esta tese contribua para fortalecer o interesse de educadores pelos escritos de ambos, e que estimule,

---

Acesso em: http://www.redlaedupopular.org/index.php/recursos/blog/282-ii-seminario-internacional-paulo-freire. Acesso em: 04/09/2015

particularmente no Brasil, a leitura de Fals Borda que, apesar de tão importante, segue desconhecido de grande parte de cientistas sociais, pesquisadores participantes e educadores.

Apesar de considerar relevante o enfoque da decolonialidade que se depreende dos escritos de Freire e Fals Borda, esperamos que esta tese provoque o interesse de educadores para que estes busquem outros e inovadores ângulos para análise de suas obras, que são um manancial rico de novas problematizações e descobertas. Consideramos relevante, da mesma forma, continuar explorando semelhanças e diferenças entre as produções destes grandes intelectuais.

Além disso, ao finalizar esta tese, gostaríamos de compartilhar outras inquietações e curiosidades que nos foram despertadas no processo desta investigação. Por um lado, consideramos importante empreender novos esforços de pesquisa sobre a história da educação popular na América Latina, seja na perspectiva de suas realizações práticas em movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, universidades e escolas públicas, seja estudando seus pensadores e intelectuais e que ainda estão à margem ou nos subterrâneos da história oficial da educação. Por outro lado, entendemos que é necessário continuar investindo no diálogo entre a pedagogia e a decolonialidade, tomando como base de reflexão práticas pedagógicas de resistência vividas na Amazônia, nos Andes, no Caribe e em outras regiões da América Latina.

É urgente, em todo caso, que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia crítica decolonial em nosso continente, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação. As biobibliografias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda nos são inspiradoras para esta caminhada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABUHILAL, Fatin; ABU-SHOMAR, Aymar. On pedagogy and resistance: Unraveling the Post-colonial Politics in the Literature Classroom. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 175-192, jul-dez 2014.

APPLE, Michael W. Paulo Freire, Critical Pedagogy and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-21, dez. 2011.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, vol. 8, n. 1, p. 221-242, enero-junio 2010.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; MOTA NETO, João Colares da. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 15, n. 26, p. 118-136, jul-dez. 2012.

BARROS, José D'Assunção. História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *História Social*, Campinas, n. 13, p. 7-21, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular*: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1982.

hooks, bell. beel hooks Fala sobre Paulo Freire: O Homem, seu Trabalho. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Paulo Freire*: Poder, Desejo e Memórias da Libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BLOCH, Marc. *A Sociedade Feudal*. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. *Os Reis Taumaturgos* – o caráter sobrenatural do Poder Régio. França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. *Revue de Synthèse Historique*, n. 46, p. 15-50, 1928.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.

BORJA, Miguel. Orlando Fals Borda y la sociedad colombiana. In: BORJA, Miguel; PINEDA, Jacinto; VIZCAÍNO, Milcíades. *Orlando Fals Borda*: una vida de compromiso social. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos do CEDES 1:* Concepções e experiências de educação popular, São Paulo, Cortez/Autores Associados/CEDES, ano I, n. 1, 1980.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Germán Guzmán; FALS BORDA, Orlando; LUNA, Eduardo Umaña. *La violencia en Colombia*: Tomo II. Bogotá: Punto de Lectura, 2010 [1963].

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *La educación popular*: Trayectoria y actualidad. 2ed. Bogotá: Editorial El Búho, 2012.

_____. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Educación popular y nuevos paradigmas: desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. *La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Panamá, n. 28 p. 05-27, enero de 2009.

_____. La investigación en la educación popular: el estado de la cuestión en Colombia. *La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Panamá, n. 9, p.117-121, 1994.

CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Colonialidad del poder, estudios culturales y filosofía latinoamericana*. Entrevista para la revista Cultural Studies. Disponível em: https://www.academia.edu/3613418/Colonialidad_del_poder_estudios_culturales_y_filosofia_latinoamericana Acesso em: 22/06/2014

_____. *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

_____. *La hybris del punto cero*: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005a.

_____. *La Poscolonialidad Explicada a los Niños*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005b.

CATAÑO, Gonzalo. Presentación de Orlando Fals Borda. In: CATAÑO, Gonzalo *et al*. *Ciencia y Compromiso*: En torno a la obra de Orlando Fals Borda. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología, 1987.

CENDALES, Lola; MUÑOZ, Jairo. Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia: Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. In: CENDALES, Lola; MEJÍA, Marco Raúl; MUÑOZ, Jairo (Orgs.). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo; CEAAL; Solidaridad Socialista, 2013.

CENDALES, Lola; TORRES, Fernando; TORRES, Alfonso. Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica – Entrevista a Orlando Fals Borda. *Cuadernillo Desafíos de la Pedagogía Crítica – Orlando Fals Borda o la democracia radical*, n. 49, p. 12-54, marzo 2009 [2004].

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7ed. Campinas: Papirus, 2011.

CÉSPEDES, Nélida. *La educación popular hoy:* avances y desafíos. Lima: CEAAL, 2005.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e Apagar*: Cultura Escrita e Literatura (Séculos XI a XVIII). São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. *A história cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

CHERKI, Alice. Prefácio à edição de 2002. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*: Pesquisas e Memórias. Belém: EDUEPA, 2014.

DÍAZ, Cristhian James M. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 13, p. 217-233, julio-diciembre 2010.

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

_____. *Filosofía de la Liberación*. México: FCE, 2011.

_____. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). In: FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

_____. *1492, El encubrimiento del Otro*: Hacia el origen del "Mito de la modernidad". La Paz: Biblioteca Indígena, 2008.

_____. *Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1983.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 13ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

EDUCACIÓN popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

EDUCAÇÃO popular e processos de libertação nacional na América Latina e Caribe. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FALS BORDA, Orlando. Vigencia de Utopías en América Latina. In: FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUSMÁN, Lorena López (Orgs.). *Ciencia, compromiso y cambio social*: Antología Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo; Lanzas y Letras; Extensión Libros, 2012 [1992].

_____. Por un conocimiento vivencial. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1987].

_____. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1986].

_____. Negación y promesas de la sociología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1978].

_____. El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1970].

_____. Prólogo para la presente edición. In: CAMPOS, Germán Guzmán; FALS BORDA, Orlando; LUNA, Eduardo Umaña. *La violencia en Colombia*: Tomo I. Bogotá: Punto de Lectura, 2010.

_____. Prólogo. In: CAMPOS, Germán Guzmán; FALS BORDA, Orlando; LUNA, Eduardo Umaña. *La violencia en Colombia*: Tomo I. Bogotá: Punto de Lectura, 2010a [1962].

_____. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [2005].

_____. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1995].

_____. Algunos recuerdos de mis primeros años. In: MONCAYO, Víctor Manuel (Org.). *Una sociología sentipensante para América Latina*: Antología Orlando Fals Borda. Bogotá/Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.

_____. Las revoluciones inconclusas en América Latina. In: MONCAYO, Víctor Manuel (Org.). *Una sociología sentipensante para América Latina*: Antología Orlando Fals Borda. Bogotá/Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009 [1968].

_____. *La subversión en Colombia*: el cambio social en la historia. 4ed. Bogotá: FICA-CEPA, 2008 [1967].

_____. *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

_____. Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. *La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política*, n. 21, p. 104-107, 2004.

_____. *Ante la crisis del país*: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999 [1981].

_____. [*Carta*]. 10 março 1999, Bogotá [para] FREIRE, Ana Maria Araújo. 1f. Aborda a relevância da Pedagogia do Oprimido.

_____. Experiencias teórico-practicas. In: FALS BORDA, Orlando (Org.). *Participación Popular*: Retos del Futuro. Bogotá: ICFES; IEPRI; COLCIENCIAS, 1998.

_____. La investigación, obra de los trabajadores. FALS BORDA, Orlando *et al*. *Investigación Acción Participativa*: Aportes y desafíos. Bogotá: Dimensión Educativa, 1998a.

_____. [Carta]. 03 fev. 1995, Bogotá [para] FREIRE, Paulo., São Paulo. 2f. Convite para participar do Congresso da IAP de Cartagena.

_____. Postmodernismo y responsabilidad social. *La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política*, n. 9, 1994, p. 69-71.

_____. Rehaciendo el saber. In: FALS BORDA, Orlando *et al*. *Acción y conocimiento*: como romper el monopolio con investigación-acción participativa. Bogotá: CINEP, 1991.

_____. Proposiciones para una democracia participativa. In: GROSSI, Francisco Vio; FALS BORDA, Orlando; DELPIANO, Adriana. *Educación Popular y Política en América Latina*. Santiago: CEAAL, 1989.

_____. A questão do poder. In: FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; CRIPPA, José; BELATO, Neyta Oliveira (Orgs.). *A questão do conhecimento e do poder na educação popular*. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1988.

_____. Encuentro de instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Investigación Participativa*. 2ed. Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

_____. *Conocimiento y poder popular*: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores, 1985.

_____. Taller sobre la IAP en Colombia. In: GARCÍA, Carlos (Org.). *Investigación Acción Participativa en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985a.

_____. Cultura popular y política cultural. In: FALS BORDA, Orlando *et al*. *Educación, pedagogía y cultura*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia; ENS, 1984.

_____. *Historia Doble de la Costa* – Tomo 1 – Mopox y Loba. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979.

_____. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In: FALS BORDA, Orlando *et al*. *Crítica y Política en Ciencias Sociales*: el debate sobre teoría y práctica. Bogotá: Punta de Lanza, 1978.

_____. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

_____. *La Educación en Colombia*: bases para su interpretación sociológica. Monografías Sociológicas, nº. 11. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1962.

_____; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Aquelarre – Revista del Centro Cultural Universitario*, Ibagué, vol. 6, n. 11, p. 115-124, 2007.

_____; RAHMAN, M. Anisur. La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, Bogotá, n. 5, p. 14-20, 1989.

_____; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Investigación Participativa*. 2ed. Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

_____; ZAMOSC, León. Balance y perspectivas de la IAP. In: GARCÍA, Carlos (Org.). *Investigación Acción Participativa en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.

_____ *et al*. *Crítica y Política en Ciencias Sociales*: el debate sobre teoría y práctica. Bogotá: Punta de Lanza, 1978.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T.N.L.; VEIGA, C.G. (Orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

_____. *À sombra desta mangueira*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Amílcar Cabral*: o pedagogo da revolução. Palestra no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília [8 de novembro de 1985]. Brasília: UNB, 2008a.

_____. *Política e educação*. 8ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia da Esperança*: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. [*Carta*] 28 fev. 1997, São Paulo [para] FALS BORDA, Orlando., Bogotá, 1f. Responde ao convite para participar do Congresso de Cartagena de 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Cartas à Guiné Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em educação popular. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*: lições de casa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história II*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 8ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GADOTTI, Moacir. Prefácio à 4ª edição: dez anos depois. In: FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 8ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África: Encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral*: A descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.

GARCÍA MÁRQUÉZ, Gabriel. *Eu não vim fazer um discurso*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2011.

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

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. *A educação popular na América Latina*: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966). 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GORDON, Lewis R.. Prefácio. In: FANON, Frantz Fanon. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales. In: FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas***.** Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2009.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUERRA, José María Rojas. Sobre la fundación de la sociología en Colombia. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 81, p. 99-114, julho 2008.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARBI, Mohammed. Posfácio à edição de 2002. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

HAUPT, Heinz-Gerhard. O Lento Surgimento de Uma História Comparada. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.) *Passados recompostos*: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora URFJ; Editora FGV, 1998.

HURTADO, Carlos Núñez. Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, Pátzcuaro, p. 3-14, enero-abril 2005.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

JARA, Oscar H.; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAY, Márcia. Concepções e práticas de educação popular na América Latina: perspectiva freiriana. *Cadernos de Pós-Graduação – Educação*, São Paulo, v.6, p. 99-113, 2007.

KEMMIS, Stephen. Mejorando la educación mediante la IAP. In: SALAZAR, María Cristina *et al*. *La investigación-acción participativa*: inicios y desarrollos. Lima: CEAAL; Tarea, 1991.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*, Santiago, n. 15, p.13-25, 2001.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. *Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido*: afinidades pós-coloniais. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIMA, Adriane Raquel Santana de; MOTA NETO, João Colares da; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e emancipação em perspectiva decolonial: esboço de um estudo comparado sobre a concepção de educação de Nísia Floresta e Marietta de Veintemilla. In: GUARDIA, Sara Beatriz (Org.). *Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*. Lima: CEMHAL; UNESCO, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 61-72, julio-diciembre 2008.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MANFRDI, Silvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 7ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MARQUES, Pâmela Marconatto; GENRO, Maria Elly Herz. Lutas descoloniais no Haiti contemporâneo: o legado radical da Universidade Pública haitiana e seu movimento estudantil. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 126-148, jul-dez 2014.

MAYO, Peter. Freire and education. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 193-197, jul-dez 2014.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. *Educação Popular na América Latina*: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

MEMMI, Albert. *Retrato del colonizado*. Temuko: Wallmapuwen, 2011 [1957].

MIGNOLO, Walter D. *Walter Mignolo: la colonialidad en cuestión*. Entrevista de Norma Fernández. Disponível em: Disponível em: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuestión.pdf Acesso em: 02/01/2014.

_____. Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político. In: FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas***.** Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2009.

_____. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. *Historias locales/diseños globales*: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MILLÁN, Fernando Torres. Un *Kairos* Teo-Pedagógico: Teología de la Liberación como Educación Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTERO, Luis Herrera. El valor epistémico-pedagógico de la experiencia en la formación y ejercicio profesional de la antropología aplicada. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, jul-dez 2014, p. 73-90.

MORAES, Alex Martins. Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve "encontro" com Orlando Fals Borda. *Cadernos IHU*, São Leopoldo, ano 11, n. 44, p. 26-44, 2013.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MOSER, Heinz. La investigación-acción como un nuevo paradigma en las ciencias sociales. In: In: FALS BORDA, Orlando *et al*. *Crítica y Política en Ciencias Sociales*: el debate sobre teoría y práctica. Bogotá: Punta de Lanza, 1978.

MOTA NETO, João Colares da. *A Educação no Cotidiano do Terreiro:* Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

_____; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. O diálogo como fundamento da educação intercultural: contribuições de Paulo Freire e Martin Buber. *ANAIS do V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire*: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CVR, 2015.

_____. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação*: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*: Pesquisas e Memórias. Belém: EDUEPA, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Apresentação: Educação e Estudos Pós-Coloniais. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 01-05, jul-dez 2014.

_____. Sociologia da educação e a sociologia das ausências e das emergências: um diálogo possível? *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 91-104, jul-dez 2014a.

PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 7ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PAZ, Octavio. *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. 4ed. Tradução de Eliane Zagury. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Epistemologia Freireana e Pós-Colonialidade: reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 33-48, jul-dez. 2014.

PIERRO, Maria Clara di. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

PIMENTEL, Álamo. A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 49-71, jul-dez 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PPGED. *Linhas de Pesquisa*: Educação, Cultura e Sociedade. Disponível em: http://ufpa.br/ce/ppged/ Acesso em: 16/12/2012.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

QUIJANO, Aníbal. "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, Madrid, n. 122, p. 46-56, mayo 2012.

_____. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 09-31, 2005a.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005b.

_____. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.) *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

_____. Comentario a Fals Borda. In: FALS BORDA, Orlando *et al*. *Crítica y Política en Ciencias Sociales*: el debate sobre teoría y práctica. Bogotá: Punta de Lanza, 1978.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*: América: 1492-1992, Catalunya, p. 583-591, diciembre 1992.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial*: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

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

_____. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

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

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

_____. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALAZAR, María Cristina. Introducción. In: SALAZAR, María Cristina *et al*. *La investigación-acción participativa*: inicios y desarrollos. Lima: CEAAL; Tarea, 1991.

SÁNCHEZ, Ricardo. Orlando Fals Borda: héroe cultural. *Ciencia Política*, nº. 6, p. 9-17, julio-diciembre 2008.

SANTOS, Theotonio dos. *Imperialismo y dependencia*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio à edição de 1961. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, vol. 1, n. 2, junho de 2006.

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

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (Org.). *Educação do Campo e pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOTO, Damián Pachón. Estudio introductorio: El socialismo raizal y la sociología de Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, Orlando. *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

SOTO, Damián Pachón; ACOSTA, Fabián; CHÁVES, Mauricio. *Entrevista con Enrique Dussel*. Disponível em: http://nuevasideasdamian.blogspot.com/2009/05/entrevista-con-enrique-dussel.html. Acesso em: 30/10/2014.

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

STAVENHAGEN, Rodolfo. Cómo descolonizar las ciencias sociales. In: SALAZAR, María Cristina *et al*. *La investigación-acción participativa*: inicios y desarrollos. Lima: CEAAL; Tarea, 1991 [1971].

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. Apresentação. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. *ANAIS 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3532.pdf Acesso em: 25/08/2015.

_____. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular*: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, Rosa María. Los múltiples Paulo Freires. *Educación de Adultos y Desarrollo – dvv international*, n. 69, p. 15-29, 2007.

VALENCIA, Piedad Ortega; CARRILLO, Alfonso Torres. Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 61, p. 333-357, 2011.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. Pedagogia social e mediação sociopedagógica como processos de emancipação: Investigação e ação em escolas portuguesas. *REALIS*, Recife, v. 4, n. 2, p. 105-125, jul-dez 2014.

VIZCAÍNO, Milcíades. Orlando Fals Borda: una vida de aprendizaje. In: BORJA, Miguel; PINEDA, Jacinto; VIZCAÍNO, Milcíades. *Orlando Fals Borda*: una vida de compromiso social. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. Ler Fanon no século XXI. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 82, p. 3-12, setembro 2008.

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

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. *¿Qué saber, qué hacer y cómo ver?* Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales *desde* América Andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 7ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular*: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

WESSELING, Henk. História de além-mar. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. Você é marxista, não é? Tradução de Maria Eliza Cevasco. *Praga – Revista de Estudos Marxistas*, São Paulo, n. 2, p. 123-133, jun/1997 [1975].

ANEXOS

Anexo 1 - Carta de Paulo Freire a Orlando Fals Borda (28 de fevereiro de 1997)

28/02/97 Nº FAGS 01 Enviado por Leilian Contreira

Convergence
TO Orlando Fals Borda
Bogotá
268 7471 Tel (571) 368 1579

DE Paulo Freire
S. Paulo
FAX 62 6270

Brasil
263 3389

São Paulo
28-2-97

Querido Orlando,
amigo de faz tanto tempo.

Ando em falta com um bom número de pessoas, e você é uma delas, a quem estou devendo uma ou outra resposta em função de convites que me têm feito. Diferentes razões, entre elas, a saúde, e, embora não ameaçada seriamente, exige atenção, me têm feito cair na falta referida.

Um outro motivo por que feria dando uma resposta se fundava na esperança de que, com o tempo, as condições melhorariam, o que não ocorreu. Creio agora porém que seria de no mais esperar, para não criar problemas para você, obrigando-me a me dizer de minha total impossibilidade de estar com vocês no Congresso de Cartagena.

Espero que, noutra oportunidade, nos reencontremos para matar saudades e pensar um pouco sobre como continuar a nossa luta agora, sobretudo, contra a força da ideologia dominante neoliberal que ameaça o sonho, a utopia e a esperança, ofendendo e agridindo diretamente a natureza humana, social e historicamente fazendo-se e refazendo-se.

Receba o fraternal abraço de

Paulo Freire

Anexo 2 - Carta de Orlando Fals Borda a Paulo Freire (03 de fevereiro de 1995)

15

C: IAPAUL 2

Santafé de Bogotá D.C., febrero 3 de 1995

Maestro
PAULO FREIRE
Rua Valença 170
01254 Sumaré
SAO PAULO - BRASIL

Tel 11/626270

Querido Paulo:

El año pasado se celebró en la Universidad de Bath (Inglaterra) el 7o. Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa (IAP), Aprendizaje-Acción y Administración de Procesos, donde estuvieron presentes delegados de 30 países. Allí se tomó la determinación de realizar el 8o. Congreso Mundial en Cartagena (Colombia) en julio de 1997 y me encargaron de su organización (documento adjunto).

Hubo una razón de peso: se quiere recordar el hecho de que fue precisamente en Cartagena donde se hizo el primer congreso de la IAP en 1977y homenajear al Tercer Mundo por la iniciativa. Recordarás que allí se reconocieron los aportes de muchos de nosotros a este movimiento -hoy de dimensión universal- entre ellos, de manera prominente, el aporte tuyo, pues eres fundador e impulsor de todos los que aspiramos a cambiar por la justicia el presente estado de cosas en nuestros países.

Aquí, con un Comité Preparatorio, estamos ya impulsando el 8o. Congreso. Yo mismo aproveché la invitación del Presidente de Colombia, Ernesto Samper, para que le acompañara a la posesión de Fernando Henrique Cardoso, lo que hice con gusto porque hemos sido viejos amigos y colegas. En la audiencia invite a Fernando Henrique y a doña Ruth Cardoso a venir a Cartagena en 1997, lo que aceptaron enseguida. También invité a Francisco Weffort.

A partir de allí, con la Cancillería de Colombia nos hemos propuesto crear una gran Comisión de Auspicio integrada por el Presidente de Colombia, el Presidente del Brasil, Gabriel García Márquez y Paulo Freire. La idea de contar contigo nos tiene muy entusiasmados y esta carta va con este objeto. El Canciller de Colombia te confirmará la invitación una vez me contestes. No implica nada pesado para tí excepto quizás tu presencia en el Congreso, si así lo decides. Allí seguramente querremos escucharte. Por ahora, con tu nombre nos sentimos más que honrados y halagados y nos servirá para la promoción mundial del evento.

16

- 2 -

Espero, pues, que puedas aceptar esta invitación, y que me contestes lo más pronto posible. Mientras tanto recibe un gran abrazo fraterno con el saludo cordial de todo el Comité Preparatorio.

Amigo,

ORLANDO FALS BORDA

Anexo 3 - Carta de Orlando Fals Borda a Ana Maria Araújo Freire (10 de março de 1999)

Brasil 22

Bogotá, marzo 10 de 1999

Sra. Ana María Araújo Freire
Rua Apinagés, 902 ap. 71
05017-000 Sao Paulo/SP, Brasil

Estimada Nita:

Siento mucho que por diversas razones no haya podido contestar su circular sobre la Cátedra Paulo Freire sino hasta ahora. Aunque sea tarde, porque ya pasó el semestre contemplado, deseo enviarle de todos modos esta corta nota.

RELEVANCIA DE LA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO

En el desarrollo de la metodología de la Investigación Acción Participativa que hoy se ha adoptado en muchas partes del mundo, el libro Pedagogía del Oprimido tuvo una grande y decisiva influencia. En el diálogo sostenido en Montevideo con Carlos Rodrigues Brandao en 1985 (publicado por el Instituto del Hombre al año siguiente) dejé constancia de ello como uno de los cuatro factores incidentes, de la siguiente manera:

"La contribución del Maestro Paulo Freire sobre la educación popular, en relación con la IAP, ha sido fundamental, particularmente por abrir la posibilidad de establecer el diálogo, lo dialògico. Allí encontramos ese primer reto aclaratorio, el de la relación sujeto-objeto que nos viene de Hegel, pero que teníamos que volver a ver bajo otra luz. Este es uno de los problemas que han persistido hasta hoy en nuestro quehacer y que se retoman constantemente: la relación de dependencia, sumisión, subordinación, etc. está presente en esa ligazón de sujeto a objeto cuando ocurre entre seres humanos sentipensantes. Freire lo ha recompuesto horizontalmente como sujeto/sujeto."

Esta apreciación sobre Freire y su obra ha crecido con el paso de los años, de tal manera que fue motivo de reconocimiento universal en la inauguración del 8o. Congreso Mundial de Investigación Participativa que se realizó en Cartagena en junio de 1997. Su retrato fue colocado en lugar prominente en el recinto del Congreso y sus libros fueron mostrados y utilizados en la biblioteca especializada que se organizó para los asistentes.

No me cabe duda de que Paulo seguirá siendo recordado con justicia y admiración por generaciones sucesivas de educadores y de investigadores participativos, por la vitalidad de sus ideas y la elocuencia de su ejemplo.

Orlando Fals Borda, Profesor Emérito,
Universidad Nacional de Colombia