

A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E O REENCONTRO COM PAULO FREIRE

Patrícia Carla Alves Pena* Doutora em Educação e Contemporaneidade. IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: patricia.pena@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

RESUMO

Este artigo pretende reconstruir o reencontro teórico e metodológico de uma educadora, formadora de educadores(as) com o legado de Paulo Freire. Uma professora, assim como tantas outras, que em seu processo de formação inicial na universidade conheceu um Paulo Freire pouco valorizado enquanto referência no campo da produção acadêmica brasileira, mesmo nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação. Baseia-se em fragmentos da trajetória de uma educadora que conheceu Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e durante execução de projeto de pesquisa e extensão envolvendo jovens grafiteiros de Salvador. Não se trata de um texto autobiográfico, mas talvez seja uma tentativa de aproximação com o exercício de metacognição, de consciência de si própria, do seu processo de aprender, por tantas vezes feito e refeito por Paulo Freire em suas escritas e vivências. O objetivo é problematizar relações/conexões entre a abordagem pós-colonial, enquanto concepção teórica e metodológica de produção de conhecimento, e as teorizações freirianas. Para tanto, o artigo revisita a abordagem pós-colonial discutindo seus princípios e diretrizes e, em seguida, apresenta indicativos de conexões com o pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Pós-colonialidade, Educação e Escritas Freirianas.

PRIMEIRAS PALAVRAS...¹⁰

O presente texto pretende reconstruir o reencontro teórico e metodológico de uma educadora, formadora de educadores(as) com o legado de Paulo Freire. Uma professora, assim como tantas outras, que em seu processo de formação inicial na universidade conheceu um Paulo Freire pouco valorizado enquanto referência no campo da produção acadêmica brasileira, mesmo nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação. Baseia-se em fragmentos da trajetória de uma educadora que conheceu Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e durante execução de projeto de pesquisa e extensão envolvendo jovens grafiteiros de Salvador. Não se trata de um texto autobiográfico, mas talvez seja uma tentativa de aproximação com o exercício de metacognição, de consciência de si própria, do seu processo de aprender, por tantas vezes feito e refeito por Paulo Freire em suas escritas e vivências.

O encontro com Paulo Freire se deu na rua, nos bairros periféricos de Salvador, dentro de movimentos sociais e entre jovens e adultos/ adultas, predominantemente negros e negras, que teimam em construir alternativas quotidianas de sobrevivência, enfrentamento e superação das situações de opressão, negação e subjugação. Foi entre representantes legítimos dos "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 2016b) e dos "condenados da terra" (FANON, 2005) que emergiu o Paulo Freire pulsante. O Paulo Freire que, apesar de não ser referência intelectual majoritariamente presente entre as indicações de cursos nas universidades brasileiras, até mesmo nos cursos dedicados à formação de professores e professoras no Brasil, têm seus livros espalhados pelo mundo. "Pedagogia do Oprimido" foi traduzido para mais de vinte idiomas. "Pedagogia da Autonomia", última obra em vida, foi um dos livros mais vendidos de seu tempo no Brasil, atingindo em 2005, oito anos depois do lançamento, a marca de 650 mil exemplares vendidos (HADDAD: 2019a e 2019b).

Esse intelectual que defendia a educação como prática da liberdade, cuja obra "Pedagogia do Oprimido" foi a terceira mais citada em trabalhos da área de ciências humanas, à frente de pensadores como Michel Foucault e Karl Marx, segundo estudo realizado, em 2016, pelo professor Elliott Green da London School of Economics (HADDAD, 2019a), e que foi reconhecido entre os principais educadores da humanidade, acompanhado, entre outros, por Rousseau, Vygotsky, Dewey e Montessori, em balanço feito em 2018 pela revista *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, é o mesmo que no espaço da pós-graduação brasileira,

legitimado como *locus* prioritário de produção de conhecimento, não é tão estudado/ aprofundado como deveria, e muito menos reinventado, como ele próprio sugeriu àqueles(as) que comungam suas ideias.

A pretensão aqui não é reivindicar o reconhecimento do seu legado, exigir sua inserção como referência obrigatória nos cursos de formação de professores e professoras de universidades e institutos federais, e demais cursos de pós-graduação em educação, porque assim feriria princípios que lhes eram muito caros como a liberdade e a dialogicidade que implicam na interação e negociação entre diversos discursos e narrativas. Além disso, não podemos desconsiderar a dimensão política implicada nas escolhas dos referenciais elegíveis de alguns cursos. O que se quer é problematizar relações/conexões entre a abordagem pós-colonial, indisciplinada e desobediente da epistemologia hegemônica ocidental e as teorizações freirianas, definidas por Scocuglia (1999, p.26), como sendo "permanentemente sequiosas de novas descobertas e experimentações, por se tratar de um pensamento não-definitivo; que se quer aberto e não-dogmático", haja vista que foi na busca pelos estudos pós-coloniais que aconteceu o reencontro desta educadora com Paulo Freire.

REVISITANDO OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

A perspectiva pós-colonial tem oferecido narrativas alternativas ao discurso clássico da Modernidade ocidental. Para Sérgio Costa, autor de "Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo", os estudos pós-coloniais não podem ser agrupados sob uma matriz teórica única, pois se configuram em diferentes lugares e mediante orientações distintas. Entretanto, apresentam como característica comum a construção de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, mediante o esboço de um método de desconstrução dos essencialismos. Costa (2006, p. 84) acrescenta que:

A abordagem pós-colonial constrói sobre a evidência de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios àquilo que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. (...) O colonial vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, sejam elas definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, dentre outros, compartilham dessa perspectiva pós-colonial que teve seu impulso inicial (a partir dos anos 80) no campo da crítica literária inglesa e norte-americana e que depois se dissipou entre outros espaços e disciplinas. Esses autores são reconhecidos como intelectuais da diáspora, oriundos de países outrora submetidos ao julgo colonial, que migraram para países na Europa Ocidental e na América do Norte e que, mediante suas experiências de deslocamento (periferia – centro – periferia – centro) somadas às memórias da condição subalterna, propõem uma reflexão para além da teoria, capaz de explorar e ressignificar fronteiras e dicotomias.

Entretanto, não podemos negligenciar a importância da contribuição singular do psiquiatra Franz Fanon, conhecido pelo seu engajamento na luta pela independência da Argélia, que se debruçou em torno dos impactos psíquicos, emocionais e sociais decorrentes da dominação econômica, política e cultural sobre o dominado. Estudou efeitos provocados pela violência sofrida/imposta pelo sistema colonial em cada sujeito, tomando como referência a experiência do colonizado. Acreditava que: “Lutar contra o racismo é inútil, se não se evidenciam os efeitos da opressão exercida pela cultura dominante, opressão que atinge as comunidades, o político e a cultura, mas também o ser psíquico” (FANON, 2005, p.13).

Os estudos pós-coloniais também reconhecem a pós-modernidade enquanto condição marcada pelo desmanche de metanarrativas mediante descentração das narrativas e dos sujeitos, conforme perspectiva de Lyotard, mas almejam um projeto que extrapola um programa teórico, ao assumirem como compromisso central de investigação a transformação social e o combate a todas as formas de opressão (COSTA, 2006). Diferentemente do discurso dos pós-modernos que seguem pensando a partir do ocidente moderno, a perspectiva pós-colonial pretende a construção de um pensamento crítico outro com enfoques epistemológicos a partir de subjetividades subalternizadas.

No que se refere aos estudos culturais, podemos perceber que há uma relação de cumplicidade entre os objetivos e abordagens assumidas pelos estudos pós-coloniais. Segundo Costa (2006), a partir dos anos 80, quando Stuart Hall, um dos precursores dos estudos culturais britânicos, deslocou sua atenção de questões ligadas à classe e ao marxismo para contemplar temáticas como racismo, etnicidades, gênero e identidades culturais, consolidou-se uma convergência entre os estudos culturais e a perspectiva pós-colonial.

No entanto, cabe ressaltar que apesar dos pontos convergentes, os estudos pós-coloniais transcendem a abordagem dos estudos culturais, quando, para além da denúncia de formas de opressão e de discriminação que afligem os povos diferentes, enquanto reflexo da manutenção da relação colonial, assumem o compromisso de desconstruir representações e “regimes de verdades” que desqualificam e inferiorizam experiências e saberes oriundos e protagonizados pelos povos subalternizados, discursos capazes de fazer com que os mesmos acreditem e assumam a condição de inferiores que não estão devidamente qualificados para falar. Segundo Costa (2006, p. 86):

(...) no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que ‘ouve’ a voz desses, ecoada nas insurgências heroicas contra a opressão, o intelectual pós-colonial busca entender a dominação colonial como cerceamento da resistência através da imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão, desqualificada e, assim, a silêncio.

Para a crítica indiana Spivak (2010), a abordagem pós-colonial deve sua existência ao fracasso do processo de descolonização tanto em sua dimensão política e econômica quanto na dimensão cultural e epistemológica. Esse movimento crítico/contestatório de releitura e desestabilização dos discursos e produções textuais hegemônicas, bem como de nossas próprias crenças como leitores e produtores de conhecimento visando alterar a forma como concebemos o mundo e suas relações, implica, necessariamente, numa disposição para o engajamento político e na adoção de uma postura ética.

Com propósito de defender essa postura ética, Spivak (2010) questiona a posição do intelectual pós-colonial que se propõe a representar e falar em nome do subalterno¹¹. Defende que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno, pois essa atitude reproduz as estruturas de poder e opressão e mantém o subalterno silenciado sem lhe oferecer uma posição, um espaço no qual possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido.

Para Spivak (2010), cabe ao intelectual pós-colonial criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido. Dessa forma, é possível refazer a história, contrariar e subverter a subalternidade.

Bhabha (2007) acrescenta que as perspectivas pós-coloniais são decorrentes do testemunho colonial dos países do terceiro mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. As mesmas intervêm nos discursos ideológicos da modernidade que naturalizam o desenvolvimento irregular/desigual e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos. Formulam revisões críticas em torno de questões relacionadas à diferença cultural, autoridade social e discriminação política com o propósito de revelar momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações da modernidade.

Segundo Stuart Hall (2003), o pós-colonial opera num espaço de contestação. Trata-se de uma abordagem que transcende a periodização cronológica e que reconhece a existência e legitimidade de outras epistemologias. Hall (2003, p. 109) acrescenta que:

O pós-colonial certamente não é uma dessas periodizações baseadas em estágios epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vem substituí-las. Obviamente, o rompimento com o colonialismo foi um processo longo, prolongado e diferenciado, em que os movimentos recentes do pós-guerra pela descolonização figuram como um, e apenas um momento distinto.

A proposta dessa perspectiva é reler a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural. Produz uma reescrita descentrada, diaspórica das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação, deslocando a noção de polaridades como centro e periferia; global e local (HALL, 2003).

O pós-colonial é uma resposta diante da necessidade de superar a crise/dificuldade de compreensão do mundo, de suas relações de poder/saber, produzida pela revelada incapacidade das velhas e hegemônicas categorias na tentativa de explicar o mundo contemporâneo. Contribui para descrição e caracterização das mudanças nas relações globais, marcadas

¹¹ Os subalternos seriam aqueles pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, excluídos dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no espaço/posição ocupada pelo segmento social dominante (SPIVAK, 2010).

pela transição da era dos impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização (HALL, 2003, p. 110-111).

(...) o pós-colonial sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades. A intrusão da diferença e das especificidades nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornando os antigos centros metropolitanos.

Há um consenso de que não é possível compreender a perspectiva pós-colonial destituída de sua relação direta e histórica com o colonialismo e com os movimentos anticoloniais de luta pela afirmação identitária e pela independência total de nações colonizadas.

Segundo Bhabha (2007, p. 243), os fundamentos históricos do pós-colonial encontram-se justamente no “impulso revolucionário que embasa muitos pensadores pós-coloniais” na medida em que pretende construir uma reescrita, uma (re)interpretação das relações que constituem o mundo através da inserção de vozes historicamente silenciadas e da (re) inscrição de versões mais recentes construídas em meio aos deslocamentos, fronteiras e interseções que caracterizam o mundo contemporâneo. Homi Bhabha acrescenta que:

(...) toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história - subjugação, dominação, diáspora, deslocamento - que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social - como ela emerge em formas culturais não-canônicas - transforma nossas estratégias críticas (BHABHA, 2007, p.240).

A atitude de releitura e questionamento crítico em relação aos discursos e produções culturais/intelectuais hegemônicas, perseguida pela crítica pós-colonial, deve ser uma constante. Daí a necessidade de adotarmos uma postura de vigília ininterrupta diante de nossos próprios discursos e das referências que adotamos. Precisamos tomar cuidado com as armadilhas conceituais, teóricas e metodológicas que permeiam a produção intelectual.

Para Spivak (2010), estar vigilante é manter-se atento às construções ilusórias de engajamento político e ético sem deixar de levar em consideração o poder e a força do discurso colonial sobre nossas mentes. Significa também abrir espaço para um aprendizado contínuo a partir do outro, daquele, cujo discurso silenciado corre o risco permanente de ser apropriado e, assim, tornar-se ainda mais emudecido (OLIVEIRA, 2012).

Outro aspecto importante da produção do indiano Bhabha (2007) que gostaria de destacar é o relevo dado às práticas culturais enquanto legítimos lugares de enunciação, construtores de significados novos capazes de trazer à tona os discursos do marginal, do subalterno e/ou do diaspórico através de uma base alternativa. Segundo ele:

A cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade _ entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado _ na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação. É dessas posições narrativas que a prerrogativa pós-colonial procura afirmar e ampliar uma nova dimensão de colaboração, tanto no interior das margens do espaço-nação como através das fronteiras entre nações e povos (BHABHA, 2007, p.245)

Na perspectiva pós-colonial, a cultura é concebida como um construído dinâmico capaz de subverter e desestabilizar divisões, hierarquizações e fronteiras arbitrariamente estabelecidas por regimes coloniais e imperiais na medida em que sua própria constituição híbrida e fluída funciona como mecanismo de contestação de qualquer essencialismo, base dos discursos hierarquizantes utilizados para justificar e legitimar a dominação e a opressão.

Utilizando-se da metáfora do Atlântico Negro enquanto representação das trocas e intercâmbios da diáspora, Gilroy (2001) também destaca a importância das culturas do Atlântico Sul negro de configurações planetárias, mais fluídas e menos fixas, como responsáveis pela criação de veículos de consolação e sublimação (como a música, a dança, a literatura e as artes plásticas) do sofrimento vivenciado pelos povos submetidos ao jugo colonial e como outra possibilidade de repensar a modernidade a partir da perspectiva de populações negras na diáspora. Segundo Gilroy (2001, p. 103):

Tanto os defensores como os críticos da modernidade parecem não atentar para o fato de que a história e a cultura expressivas da diáspora africana, a prática da escravidão racial ou as narrativas de conquista imperial europeia podem exigir que todas as periodizações simples do moderno e do pós-moderno sejam drasticamente repensadas¹².

Foi através do fluxo e refluxo das marés que princípios e fundamentos do pan-africanismo foram constituídos e propagados. A rede de trocas e comunicações estabelecidas nos fluxos do atlântico durante a diáspora africana possibilitou às populações negras, ideologicamente tratadas como sendo destituídas de capacidade cognitiva/intelectual pela modernidade ocidental, formar uma cultura híbrida constituída, ao mesmo tempo, por elementos africanos, americanos e caribenhos. Trata-se de uma cultura do Atlântico Negro que subverte os limites estabelecidos pelas falidas fronteiras étnicas, territoriais e nacionais e que revela toda capacidade crítica e criativa dessas populações que vivem a duplicidade de integrar o ocidente sem fazer parte dele completamente. Para Gilroy (2001, p. 16):

(...) devemos reconsiderar as possibilidades de escrever relatos não-centrados na Europa sobre como as culturas dissidentes da modernidade do Atlântico negro têm desenvolvido e modificado este mundo fragmentado, contribuindo amplamente para a saúde de nosso planeta e para suas aspirações democráticas.

Trata-se de uma proposta de reconstrução da história da modernidade a partir da perspectiva dos escravizados, de sujeitos invisibilizados da teorização social que atinge “em cheio” instituições criadas na/pela modernidade que são legitimadoras desse discurso hegemônico como a escola e, conseqüentemente o currículo, o que garante a legitimidade e contribuição do Atlântico Negro para pesquisas realizadas no campo da educação.

Gilroy (2001) defende um conceito de modernidade capaz de nos ajudar a compreender como povos escravizados, apesar de se apropriarem -

¹² Gilroy (2001), destaca ainda que autores como Habermas concentravam sua produção intelectual sobre a modernidade na relação entre liberdade e razão, dominante no discurso ocidental desde o século XVIII, que seriam justamente condição e atributo, respectivamente, negados à população negra escravizada.

mesmo que de maneira seletiva - de ideologias e discursos ocidentais hegemônicos conseguiram engendrar movimentos sociais de um tipo anticolonial e anticapitalista. Como superaram o racismo científico, um dos produtos intelectuais mais duradouros da modernidade, ressignificando-o em “formas culturais mais novas que enfatizavam a diferença complexa em lugar da hierarquia biológica simples”, capazes de revelar o significado do ceticismo em relação às narrativas grandiosas da razão científica (GILROY, 2001, p.106 e 107). O autor acrescenta que:

As experiências históricas características das populações dessa diáspora criaram um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus dissabores, que é uma presença permanente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes atuais. (...) Essa tradição ‘descontínua’ tem sido obstruída pela dominação das elites européias e americanas, cujas vozes modernistas altissonantes dominaram o clamor dos discursos filosóficos e políticos que se elevam desde o século XVIII para agora nos assombrar (GILROY, 2001, p.108).

Para além da inclusão dessas experiências de modernidade, negligenciadas pelo discurso hegemônico, como uma espécie de reparação histórica, seu objetivo é provocar uma inversão/subversão da relação entre margem e centro, enquanto possibilidade de construção de um trabalho intelectual a partir de outros lugares e perspectivas capazes de questionar, subverter regimes de verdade cristalizados - como as relações rígidas entre raça, cultura, nacionalidade e etnia - e transformar o mundo. Gilroy (2001, p. 113-114) acrescenta que:

As realizações intelectuais e culturais das populações do Atlântico negro existem em parte dentro e nem sempre contra a narrativa grandiosa do Iluminismo e seus princípios operacionais. Seus caules cresceram fortes, apoiados por um entrelaçamento da política e das letras ocidentais. (...) Essas formações políticas negras modernas permanecem simultaneamente dentro e fora da cultura ocidental, que tem sido um padrao peculiar. Essa relação complexa aponta uma vez mais para a necessidade de desenvolver uma crítica ao modo pelo qual a modernidade tem sido teorizada e periodizada por seus defensores e críticos mais entusiastas.

Segundo Gilroy (2001), o poder dessas formas culturais expressivas reside justamente na sua duplicidade de localização instável, pois estão, ao mesmo tempo, dentro e fora das convenções, regras e princípios estéticos próprios da modernidade ocidental. Os diálogos interculturais propiciados por elas consistem em espécie de refutação de sugestões hegelianas que concebem a reflexão e o pensamento racional como sendo superiores à arte. Essa hierarquia que definia um lugar de menor valia, um caráter primitivo às artes - imprescindível para consolidação do racismo científico - justifica o fato da música e da dança serem, de certa forma, “permitidas” aos escravizados como espécie de substituto das liberdades políticas formais, negadas no regime *plantation*.

Gilroy (2001) dedica atenção especial ao papel da música na reprodução da cultura do Atlântico Negro e na conexão emocional e política entre diferentes comunidades da diáspora que não falavam a mesma língua e que, na maioria, não dominava os códigos da leitura e da escrita oficiais.

(...) colocando o mundo tal como ele é contra o mundo tal como os racialmente subordinados gostariam que ele fosse, essa cultura musical fornece uma grande dose da coragem necessária para prosseguir vivendo no presente. Ela é, ao mesmo tempo, produção e expressão dessa ‘transvalorização de todos os valores’, precipitada pela história do terror racial no novo mundo (GILROY, 2001, p.94).

Em oposição à suposta separação fundamental entre a arte e a vida, essas formas expressivas ratificam a continuidade entre arte e vida, celebram a dimensão estética presente e enraizada na vida social. “(...) a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravos e de sua história cultural” (GILROY, 2001, p. 129).

Uma importante tentativa de descolonizar a história das ciências humanas, a produção de conhecimento e subverter o processo de esquecimento das referidas tragédias, bem como a naturalização de seus impactos e consequências na vida de judeus e negros, assim como de outros povos oprimidos e excluídos do projeto de modernidade hegemônica, é a reconfiguração das memórias, mediante revisão e questionamento das representações, equivocadamente construídas e cristalizadas desses povos, usadas para favorecer a dominação e sujeição dessas populações na medida em que incorporavam o sentimento de inferioridade forjado por um grupo que se considerava superior.

Os autores aqui mencionados, através de seus textos, foram escolhidos porque defendem princípios e atitudes intelectuais “indisciplinadas” e comprometidas com a descolonização do pensamento e porque a centralidade atribuída à dimensão cultural, enquanto locus legítimo de produção de novas narrativas desobedientes da epistemologia hegemônica, favorece uma aproximação com as discussões emergentes no campo da educação, relacionadas ao reconhecimento de sujeitos, saberes e conhecimentos de grupos sociais historicamente silenciados que negociam a contemplação de suas histórias, experiências e práticas culturais também no currículo.

É importante destacar também que, além de revelar pressupostos de uma abordagem pós-colonial, no sentido de apresentar outras leituras e versões alternativas e destoantes do discurso hegemônico ocidental, as produções aqui revisitadas revelam o engajamento e comprometimento político de seus autores, enquanto atitudes esperadas numa perspectiva pós-colonial e tão caras a perspectiva freiriana.

A abordagem pós-colonial, advinda inicialmente da teorização social e cultural mais ampla, provoca mudanças significativas no âmbito da educação, na medida em que reconhece a legitimidade de outras formas de conhecimento elaboradas por sujeitos historicamente invisibilizados e a importância dos educadores, enquanto intelectuais que lidam quotidianamente com a produção, o ensino e a aprendizagem do conhecimento, no processo de descolonização do pensamento que não é exclusivamente teórico, já que implica em rupturas e mudanças de posturas e atitudes políticas, éticas e metodológicas em relação ao que se produz e se define como conhecimento.

A PÓS-COLONIALIDADE EM FREIRE: CONEXÕES E REENCONTROS

Ao promover importante debate sobre o currículo e suas bases teóricas no livro “Documentos de Identidade”, Tomaz Tadeu da Silva se refere a uma teoria pós-colonialista do currículo que, a partir do enfoque nas manifestações literárias, artísticas e culturais dos próprios povos subjulgados, enquanto expressão da opressão colonial e pós-colonial, oferece

uma importante crítica dos currículos centrados nos chamados “canôn ocidental” (SILVA, 2005). Além de citar autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, enquanto precursores da abordagem pós-colonial, refere-se à “Pedagogia do Oprimido”, escrita por Paulo Freire em 1968, como sendo “uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional, fundamentada em parte nos escritos de Fanon e Memmi” (SILVA, 2005, p.126).

Embora Paulo Freire não tenha feito referência a essa abordagem teórica em suas publicações, é possível identificar, ainda que sem a pretensão de filiá-lo a essa perspectiva teórica, marcas e elementos do pensamento pós-colonial presentes nas questões político-pedagógicas por ele problematizadas, nas referências teóricas, nas categorias utilizadas e na proposta de educação libertadora/emancipatória por ele defendida.

Neste artigo serão destacados alguns elementos do pensamento pós-colonial que parecem perpassar o conjunto da sua obra de uma maneira geral. Dentre eles, destaco a denúncia ao colonialismo e aos seus desdobramentos sobre os oprimidos, articulada a construção de um projeto de humanização e libertação de homens e mulheres; a centralidade da dimensão cultural no processo de ruptura com a opressão e tessitura de caminhos para a libertação, assim como o comprometimento político e ético dos intelectuais/sujeitos da experiência exigido pela pós-colonialidade.

Frantz Fanon, em “Os condenados da terra”, além de discutir efeitos do regime colonial sobre os sujeitos ao longo das lutas pela descolonização e após as independências conquistadas, focando a análise a partir da perspectiva do colonizado, apresenta a descolonização como processo que implica, necessariamente, na descolonização do ser, do seu pensamento até então escravizado e submetido à lógica colonial. Para Fanon (2005, p. 52-53):

A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. 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.

Sem sombra de dúvidas acredito que a “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968, enquanto dimensão educativa da luta de homens e mulheres engajados pela libertação coaduna com a descolonização do ser e do seu pensamento, problematizada por Fanon em 1961 quando escreveu a primeira edição de sua obra “Os condenados da terra”. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação da vocação ontológica do “ser mais” somente tem sentido, acrescenta Freire (2016b, p. 63) quando:

(...) os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Freire (2016b, p. 62) defende o lugar de sujeitos da história dos povos oprimidos e/ou colonizados que são capazes de reconhecer sua vocação para humanização na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no desejo de liberdade, de justiça dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

É possível afirmar que esse processo de descolonização também é concebido por Paulo Freire enquanto “ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social (ROMÃO & GADOTTI, 2012, p. 68). Em “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo”, publicado em 1977, Paulo Freire defende que não seria possível “reafricanizar o povo”, utilizando o meio que o des-africanizou. Ele defendia que o processo de alfabetização de adultos em Guiné Bissau, etapa importante na reconstrução política desse país africano após a libertação em 1974, não poderia ser feito em língua portuguesa que, além de ter sido imposta pelo colonizador, 80% da população da Guiné Bissau não falava português.

O que eu chamava atenção é como, no fundo, usar a língua portuguesa, como língua mediadora da formação política, ideológica, científica e técnica, do ex-colonizado, é usar a superestrutura, como fator determinante da divisão das classes sociais dentro do próprio corpo da revolução, o que é um paradoxo (FREIRE, 2021b, p.136).

Freire (2021b, p. 116) legitima a importância de Amílcar Cabral, enquanto pedagogo da revolução, na gestação de todos os movimentos de libertação das ex-colônias portuguesas do julgo colonial e radicaliza mais uma vez ao afirmar que:

(...) era impossível, inclusive comentar, falar dos movimentos de libertação da África, sobretudo da chamada ‘África de expressão portuguesa’ que para mim é muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa. Eu sempre dizia que não reconhecia as Áfricas, uma expressão portuguesa, de expressão francesa, de expressão inglesa. Para mim, o colonialismo pairou e impôs-se sobre a África, e sem ter conseguido jamais tê-la transformado em África de expressão disto ou daquilo. Para mim era muito difícil pensar sobre os movimentos de libertação dessa chamada falsamente ‘África de expressão portuguesa’ sem se fazer referência a Amílcar Cabral.

Faz-se necessário ratificar ainda que a descolonização “do ser”, defendida por Fanon (2005), está implicada em processo de humanização, quando a “coisa colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta” e na conscientização (década de 80) defendida por Freire enquanto desenvolvimento crítico da tomada de consciência, passagem dialética da consciência ingênua para consciência crítica. Enquanto a consciência ingênua encontra-se no grau elementar, imersa na naturalização de experiências opressoras, a consciência crítica desvela razões que explicam a condição a que homens e mulheres estão submetidos no mundo. Ela conduz homens e mulheres a sua vocação ontológica de sujeitos da história, uma história enquanto possibilidade, não como determinação.

Outro elemento bastante destacado na caracterização da abordagem pós-colonial, feita na primeira etapa deste texto, reside na centralidade da dimensão cultural no processo de ruptura com a opressão e tessitura de caminhos para a libertação. Se para Bhabha (2007), as práticas culturais são legítimos lugares de enunciação, construtores de significa-

dos novos capazes de trazer à tona os discursos do subalterno e/ou do diaspórico através de uma base alternativa e, para Gilroy(2001), em sua metáfora do Atlântico Negro, as culturas do Atlântico Sul Negro foram responsáveis pela criação de mecanismos de sublimação do sofrimento vivenciado pelos povos submetidos ao julgo colonial e como outra possibilidade de repensar a modernidade a partir da perspectiva de populações negras na diáspora; para Freire (2016a, p. 152):

A revolução é sempre cultural, quer durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora e de proclamação do advento de uma sociedade justa, quer durante a fase na qual inaugura uma sociedade nova. Na nova sociedade, o processo revolucionário se torna revolução cultural.

Segundo Freire (2016b) em 'Pedagogia do oprimido', diferente dos animais que se adaptam ao mundo para sobreviver, homens e mulheres não estão apenas no mundo, mas com o mundo, transformam o mundo de acordo com finalidades que se propõem a partir de uma certa situação histórica a que chegam, independentemente de sua consciência. Ratifica, em "Ação Cultural para a liberdade e outros escritos", publicada em 1976, que para "os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho" (FREIRE, 2015, p.12).

Freire (2015, p. 34) defendia a democratização da cultura a partir da confiança no povo e em trocas com o povo "(...)rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Acrescenta que, apesar da experimentação de métodos, técnicas e processos de comunicação:

Nunca abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2015, p.134).

Faz-se necessário destacar o "Círculo de Cultura" como experiência de educação e cultura popular que materializa um projeto de democratização da cultura mediante diálogo com o povo. Trata-se de uma experiência realizada no Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1960, a partir de debates de grupos de trabalhadores populares em torno de situações enfrentadas quotidianamente visando o "aclaramento" das situações ou a busca de ações, que serviu de referência como método ativo para alfabetização de adultos concebida como "um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2015, p.137).

O Círculo de Cultura, fundamentado em uma proposta pedagógica de caráter radicalmente democrático e libertador, revela uma concepção de aprendizagem integral vinculada à vida e ao trabalho, que rompe com a fragmentação e exige uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Essa experiência promove a dialogicidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade e do saber popular.

O próximo elemento característico da abordagem pós-colonial a ser articulado à produção freiriana refere-se ao comprometimento político e ético exigido dos intelectuais/sujeitos da experiência, identificado aqui como um dos saberes fundamentais à prática educativo-progressiva, apresentado no livro "Pedagogia da Autonomia", originalmente publicado em 1996.

Em 'Pedagogia da Autonomia', Paulo Freire afirma que "seu ponto de vista é o dos condenados da terra" (FREIRE, 2011), fazendo uma referência explícita ao pensamento de Fanon (2005), que sempre recusou os fatalismos e que prefere "a rebeldia que o confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam" (FREIRE, 2011, p. 112 e 113), o que demarca a sua tomada de posição, o posicionar-se no mundo a favor de quem e contra quem.

Freire (2011, p.94) acrescenta que ensinar exige comprometimento, pois não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse conosco. Não é possível ser professor sem pensar politicamente. "Não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções". Daí a preocupação legítima com a coerência entre o que digo e o que faço; entre o que pareço ser e o que sou. Ensinar exige compreender que a educação, enquanto experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Exige tomada de posição, o discernimento para questionar supostas fatalidades denunciando-as como imoralidades (desemprego, fome, miséria).

Problematiza ainda o significado da educação como forma de intervir no mundo, tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade e do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta (FREIRE, 2011, p.105-106).

Define a diretividade da educação, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos como sendo a politicidade da educação. A raiz mais profunda dessa politicidade se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. O que exige do educador progressista o comprometimento com a apresentação de possibilidades e meios que contribuam para que a consciência ingênua se transforme em consciência crítica e, seguindo essa perspectiva Freire (2011, p. 99) adverte:

Não junto minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Essa breve reflexão em torno de implicações da teorização pós-colonial no campo da educação, potencializaram o reencontro com Paulo Freire. Avalio que seja muito difícil se deparar com a posição de Spivak (2010), por exemplo, que não admite que o intelectual pós-colonial possa representar e falar em nome do subalterno, mas que atribui a ele a criação de espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido, refazer a história, contrariar e subverter a opressão, sem encontrar assento na pedagogia freiriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da identificação dos encontros fortuitos entre a teorização pós-colonial traduzida para o campo da educação e o pensamento freiriano, outro dado da realidade que também fomentou a retomada dos estudos das obras de Freire foi a necessidade de preparação para o enfrentamento e defesa do seu legado, atacado e desqualificado por setores ultraconservadores que assumiram o protagonismo da cena política brasileira a partir do golpe de 2016. Essa nova onda conservadora, semelhante o que ocorrera nos anos de 1960 quando Paulo Freire preparava um Programa Nacional de Alfabetização que seria implantado pelo governo de João Goulart, o acusa de comunista e persegue seus adeptos/seguidores que passam a ser acusados de doutrinadores ideológicos.

Na contramão desses ataques, o engajamento de educadores/educadoras em defesa do legado de Paulo Freire foi fortalecido. Obras como *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação* e *do Oprimido*, dentre outras, foram reeditadas e revisitadas diante de um contexto de obscurantismo e desesperança. Desde 2020 espalharam-se pelo país “Cafés com Paulo Freire”, unindo professores e professoras da educação básica, de universidades, institutos federais de educação, integrados a Fóruns e Movimentos Sociais em defesa do direito à Educação para estudo de suas obras, divulgação e defesa da sua história e contribuições para um projeto de educação progressista, libertadora e democrática, capaz de humanizar homens e mulheres.

Em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, multiplicam-se os colóquios, seminários, congressos nacionais e internacionais, bem como publicações de livros impressos e digitais sobre a trajetória desse educador, assim como sobre as ramificações de suas obras tanto na área da educação quanto em outras áreas como saúde (enfermagem, medicina), assistência social e formação politécnica.

Acrescentaria ainda, após essas reflexões, que o reencontro com Freire no momento histórico vivido, marcado pelo sofrimento diante do quadro desolador de mais de meio milhão de brasileiros que tiveram suas vidas ceifadas em virtude da pandemia da COVID-19 associada a negligência e perversidade do governo brasileiro, para além de um ato de resistência é também uma possibilidade de cura. Parafraseando Bell Hooks (2017) para concluir o texto diria que, ao reencontrar Paulo Freire achei um lugar onde podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. (...) Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (HOOKS, 2017, p.85).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 28a ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

..... **Pedagogia da Tolerância**. 8a ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

..... **Educação como prática da liberdade**. 48a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

..... **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

..... **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016a.

..... **Pedagogia do Oprimido**. 600 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

..... **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

..... **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In Cássio, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019a.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 1a ed. 2019b.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial novo milênio, 2012.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2005). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.