



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

THIAGO DE OLIVEIRA ALOCHIO

**EPISTEMOLOGIAS DAS OPRESSÕES SOCIAIS:**

TEORIA CRÍTICA TRANSMODERNA

RIO DE JANEIRO

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

THIAGO DE OLIVEIRA ALOCHIO

**EPISTEMOLOGIAS DAS OPRESSÕES SOCIAIS:**

TEORIA CRÍTICA TRANSMODERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki

RIO DE JANEIRO

2018

A453e Alochio, Thiago de Oliveira  
Epistemologias das Opressões Sociais: teoria  
crítica transmoderna / Thiago de Oliveira Alochio. -  
Rio de Janeiro, 2018.  
227 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Teoria Crítica. 2. Pedagogia do Oprimido. 3.  
Interculturalidade crítica. 4.  
Modernidade/Colonialidade. 5. Epistemologias do  
Sul. I. Ivenicki, Ana, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Epistemologias das Opressões Sociais: teoria crítica transmoderna"**

Mestrando(a): **Thiago de Oliveira Alochio**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 13 de junho de 2018.**

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki - Presidente**

  
\_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a). Renato José de Oliveira**

  
\_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a). Marcio Silveira Lemgruber**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, Elias e Marlene que, com amor, transformaram trabalho e suor em educação para seus filhos.

Aos familiares que muito me ajudaram durante minha jornada acadêmica até aqui: Edmar, Delorme, Fernando, Luise, Célia e, o já falecido, Inácio. Obrigado por tudo!

À Helena, minha companheira, por compartilhar os sentidos da vida, por me ajudar nas horas mais difíceis e por partilhar meus momentos de maior felicidade.

Aos meus amigos Jandira, Thomaz, Dulce, Leda e Paulinho. Que a amizade e o carinho que vocês sempre me deram nunca lhes falte.

Aos professores do PPGE Amilcar Araújo Pereira, Carmen Teresa Gabriel Le Havallec, Renato José de Oliveira e, especialmente, à minha orientadora Ana Ivenicki. Obrigado pelo comprometimento e competência. Aprendi muito com vocês!

À professora e coordenadora do Programa Integrado da UFRJ para EJA Ana Paula Costa Moura. Que as oportunidades que você me possibilitou se multipliquem na sua vida e nas suas lutas pela educação popular.

Às colegas universitárias e da educação popular Flávia Andrade Nunes e Isabel Coelho que tanto contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus educando-educadores Nazaré, Tião, Roberto, Fátima, Madalena, Wallace e Edilene com quem partilhei experiências de educação popular durante o mestrado.

ALOCHIO, T. O. Epistemologias das Opressões Sociais: teoria crítica transmoderna. Rio de Janeiro: PPGE – UFRJ, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender os pressupostos da teoria crítica no contexto de transição entre a modernidade e a pós-modernidade e, em particular, da teoria crítica de Paulo Freire. Procurou construir um entendimento da Pedagogia do Oprimido num quadro comparativo, por um lado, com a teoria crítica moderna e, por outro, com a crítica pós-moderna, no sentido de caracterizá-la enquanto uma teoria transmoderna, ou seja, que adota elementos de ambos os paradigmas. No percurso metodológico traçado, adotou diferentes tipos de análise bibliográfica. Partiu, a princípio, de uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos acadêmicos da área educacional que constituem uma tendência recente de abordagem da teoria freireana que comparam a Pedagogia do Oprimido com as teorias críticas pós-modernas. Num segundo momento, analisou o surgimento da teoria crítica moderna com base em três autores: Immanuel Kant, Georg Friedrich Hegel e Karl Marx. Posteriormente, analisou as renovações da teoria crítica no contexto da crise do pensamento científico moderno: Escola de Frankfurt, Pós-colonialismo, Multi/Interculturalidade Crítica, Modernidade/Colonialidade e Epistemologias do Sul. Por fim, analisou a teoria crítica freireana, baseando-se em duas obras: a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Esperança*, e comparou-a com as teorias modernas e pós-modernas, afim de perceber suas distintas influências filosóficas. Os resultados revelaram as características principais da teoria transmoderna de Freire, possibilitaram propor novos ângulos para a compreensão da teoria crítica, bem como descobrir silenciamentos e lacunas na área de pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. De acordo com a perspectiva adotada, teoria crítica tem a ver com quatro características fundamentais: um diagnóstico da realidade social, uma teoria do conhecimento emancipatório, uma filosofia da história e um método crítico-pedagógico. Apesar das pesquisas recentes tenderem a ocultar seus aspectos modernos, a análise de cada um destes fatores revelou diferentes aspectos da transmodernidade do pensamento de Freire.

**Palavras-chave:** teoria crítica; Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido; Interculturalidade; Modernidade/Colonialidade; Epistemologias do Sul.

ALOCHIO, T. O. Epistemologies of Social Oppressions: transmodern critical theory. Rio de Janeiro: PPGE – UFRJ, 2018.

### ABSTRACT

This research tried to understand the critical theory and, particularly, the critical theory of Paulo Freire, focusing on the context of the transition between modernity and postmodernity. On the one hand, it aimed to discuss the Pedagogy of the Oppressed in a comparative perspective; on the other hand, it analysed the modern critical theory as related to a postmodern approach, by adopting and analysing elements of both paradigms. Methodology was based on different bibliographical sources. Firstly it delved into the state of knowledge as gleaned from academic articles in the educational area about Freire's theory in a way that pinpoints the influence of the Pedagogy of the Oppressed in the post modern critical theory. Secondly, the study analysed the critical modern theory based on three authors, namely: Immanuel Kant, Georg Friedrich Hegel and Karl Marx. Relatedly, the dissertation also analysed the renewals of the critical theory in the context of the crises of the modern scientific thoughts, as gleaned in the Frankfurt School, as well as in postcolonialism, critical multi/interculturality, modernity/coloniality and the Epistemology of the South. Finally, it discussed Freire's critical theory based on two seminal works: *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Hope*. The analysis tried to pinpoint influences of modern theory and implications of those studies to postmodern theory, so as to perceive different philosophical influences. It showed main elements of Freire's theories, making it possible to suggest new angles to understand critical theory, as well as to discover silences and omissions in the state of knowledge in the area. According to the adopted perspective, the critical theory has four fundamental characteristics: diagnosis of the social reality; emancipatory theory of knowledge; philosophy of history; and a pedagogical critical method. In spite of recent research trying to highlight modern aspects in Paulo Freire's studies, the analysis of each one of those four mentioned factors in the present study showed signs of different aspects of transmodern perspectives in Paulo Freire's thinking.

**Key Words:** critical theory; Paulo Freire; Pedagogy of the Oppressed; interculturality; Modernity/Coloniality; Epistemology of the South.

*Precisamos da herança crítica, como o peixe precisa da água despoluída.*  
(Paulo Freire, 1992)

## SUMÁRIO

1 - Introdução .....	7
1.1 - Problemas e Objetivos .....	13
1.2 – Justificativa .....	14
1.3 – Referencial Teórico .....	16
1.4 - O Paradigma Multicultural de Pesquisa .....	21
1.5 – Metodologia .....	22
1.5.1 – A Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento .....	23
1.5.2 - Relatório da Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento .....	25
2 - Teoria Crítica – Moderna e Contemporânea .....	54
2.1 – Sobre a emancipação e a Teoria Crítica na modernidade .....	56
2.1.1 – O paradigma científico universalista e as origens da ideia de emancipação .....	56
2.1.2 – Discursos cientificistas modernos: a emancipação em Kant, Hegel e Marx .....	63
2.1.3 – Algumas críticas à teoria marxiana .....	84
2.2 – Renovações contemporâneas da Teoria Crítica .....	87
2.2.1 - Renovações da Teoria Crítica na Escola de Frankfurt .....	87
2.2.2 – Perspectivas pós-modernas e o Pós-colonialismo .....	94
3 – Renovações Recentes da Teoria Crítica na Pós-modernidade .....	104
3.1 - Perspectivas multiculturais e a Multi/interculturalidade Crítica .....	107
3.2 – Teoria da Modernidade/Colonialidade .....	115
3.3 – Epistemologias do Sul .....	131
3.4 – Um novo olhar sobre a Teoria Crítica .....	140
4 – Epistemologia das Opressões Sociais: a Teoria Crítica Transmoderna de Paulo Freire. 146	
4.1 – Diagnóstico da Realidade Social: a visão do mundo na teoria do oprimido .....	148
4.2 – A Teoria do Conhecimento Emancipatório de Paulo Freire .....	158
4.3 – Filosofia Freireana da História: a projeção utópica e o inédito-viável .....	179
4.4 – Caminhos da Pedagogia do Oprimido: o método crítico-pedagógico .....	187
4.5 – Resultados finais e contribuições à Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento .....	206
Considerações Finais .....	211
Referências .....	218

## 1 – Introdução

O tema central desta pesquisa de mestrado refere-se à teoria crítica na transição entre a modernidade e a pós-modernidade e, em especial, à teoria crítica de Paulo Freire, doravante “teoria do oprimido” ou simplesmente “Pedagogia do Oprimido”. As problematizações que levaram ao desenvolvimento deste tema emergiram de reflexões teórico-práticas desencadeadas pela minha atuação em duas instituições educacionais das quais participei entre os anos de 2016 e meados de 2018.

Uma delas é o *Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ)*, ao qual ingressei como mestrando ainda no final de 2015. A outra é o *Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos*, um programa de extensão da universidade que articula diferentes projetos de educação popular em comunidades do entorno do campus universitário da Ilha do Fundão, onde atuei como bolsista de mestrado entre julho de 2016 e maio de 2018.

No Programa Integrado, enquanto bolsista, realizei um curso de formação de professores em EJA<sup>1</sup> e atuei como educador de pós-alfabetização de jovens e adultos entre março de 2017 e maio de 2018. Neste contexto, tive a oportunidade de não só entrar em contato com a obra de Paulo Freire, mas também com um espaço fértil de discussões sobre a práxis da Pedagogia do Oprimido no cotidiano educacional. Uma das questões que se sobressaíram para mim foi acerca do que se constitui, em suas principais características, essa tal educação para a emancipação sobre a qual líamos, discutíamos e procurávamos pôr em prática. Afinal, quais os significados de uma educação emancipadora? Que diferentes sentidos pode assumir uma educação baseada na ideia de emancipação?

No PPGE, por outro lado, as disciplinas realizadas durante o curso também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa suscitando problemas que, por sua vez, também me aguçaram a “curiosidade epistemológica” e me demandaram respostas. Em especial duas delas

---

<sup>1</sup> Curso de extensão *Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos*, promovido pelo Programa Integrado da UFRJ para EJA, realizado no período de 13 a 23 de fevereiro de 2017.

(“Multiculturalismo na Educação”, com a professora Ana Ivenicki, e “Questões Epistemológicas da Pesquisa em Educação”, com Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec) foram particularmente relevantes na medida em que introduziram, por meio de leituras e debates, o tema da teoria crítica e suas renovações recentes no quadro da teoria do conhecimento e das práticas educativas atuais. Através dos textos discutidos, estes cursos me instigaram a buscar compreender, entre outros temas, “os debates epistemológicos contemporâneos”, bem como “discutir e problematizar as bases epistemológicas da ciência moderna e suas implicações para a produção de conhecimento científico”, além de “discutir conceitos, abordagens e contextos de emergência do multiculturalismo”. De todo esse aprendizado, destaco, sobretudo, as correntes teóricas que foram mais importantes para o desenvolvimento desta pesquisa: a Multi/Interculturalidade Crítica, a teoria da Modernidade/Colonialidade e as Epistemologias do Sul, enquanto renovações recentes da teoria crítica, em relação ao paradigma científico moderno.

As discussões e reflexões realizadas semanalmente em ambos os contextos educacionais convergiram na medida em que comecei a perceber afinidades entre a teoria freireana e as renovações recentes da teoria crítica. Principalmente através da leitura de alguns textos iniciais (WALSH, 2009; PEREIRA e VITTORIA, 2012), sugeridos nestes espaços educativos, comecei a perceber que havia muitas coisas em comum entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, aprendida e praticada no Programa Integrado, e as renovações da teoria crítica estudadas no PPGE.

Me interessei em pesquisar sobre este tema. Mas, qual não foi a minha surpresa, quando de início descobri que já existiam muitos outros autores que haviam realizado pesquisas no mesmo sentido, de comparação entre Freire e as renovações recentes da teoria crítica, bem como procurando demonstrar a atualidade do pensamento de Freire e caracterizá-lo como um dos precursores da teoria crítica pós-moderna. Através de uma pesquisa preliminar, percebi que existe uma tendência acadêmica atual nesse sentido produzindo um número grande de trabalhos dissertativos, teses, artigos, etc.

Neste período, em que fiz parte destes dois contextos educacionais, me senti desafiado a buscar compreender o que constitui a teoria crítica emancipatória, ou seja, intencionada para a realização de liberdade, e de que maneira a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire se situa em relação a ela. Esta pesquisa apresenta os resultados desta busca.

Mas estes não foram os únicos aspectos que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Paralelamente a estes motivadores de ordem acadêmica e das práticas de educação popular, outros fatores me instigaram, neste período, a buscar compreender a teoria crítica de Paulo Freire. Estou me referindo ao contexto político brasileiro mais amplo. Após quase quinze anos de um governo considerado de esquerda, assistimos em distintos campos sociais uma disputa, às vezes violenta, entre forças diversificadas, umas mais à esquerda outras à direita. No meio dessas disputas, que puderam ser vistas através de diversas manifestações populares e nas redes sociais, além da própria disputa no Congresso Nacional, a Educação foi pautada por diversas vezes. Como tive oportunidade de mencionar em outro texto (ALOCHIO: 2016), com a crise do governo trabalhista, o fortalecimento de setores liberal-conservadores<sup>2</sup> da sociedade tem gerado ofensivas políticas contra o tipo de educação defendido pelas teorias críticas da educação popular, da qual Freire é um destacado representante. Essas ofensivas, motivadas por questões ideológicas, estão representadas por meio de projetos de lei como o *Escola Sem Partido*, que já vigoram em alguns estados brasileiros criminalizando práticas educativas consideradas doutrinárias, e a *Reforma do Ensino Médio*, entre outras.

No bojo dessas iniciativas liberal-conservadoras no âmbito educacional, a figura de Paulo Freire, bem como de professores que utilizam sua metodologia, têm sido alvos de críticas intensas que também puderam ser percebidas em diferentes campos sociais, desde grupos que disputam “regimes de verdade” no mundo acadêmico, até faixas verde-amarelas pedindo “menos Paulo Freire” em manifestações de grupos de mais à direita. Fruto desse amplo debate em torno da Educação e de Paulo Freire, em particular, em 2017 tramitou no Senado Federal brasileiro uma petição para alterar a lei 12.612, de 2012, que instituiu Freire como patrono da educação brasileira. A proposta, conhecida como *SUG 47/2017*, que alcançou as 20.000 assinaturas necessárias para ser pautada no senado, foi feita com base no argumento de que:

Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes, o sócio-construtivismo é a materialização do marxismo cultural, os resultados são catastróficos e tal método já demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante. (sic)<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Compreendo a diferença entre liberais e conservadores e inclusive a oposição em que se constituíram na história política brasileira, embora em muitos sentidos eles se encontrem atualmente imbricados. Utilizo aqui o termo liberal-conservador como forma de referir-me ao que une, atualmente, liberais (no sentido econômico) e conservadores (no sentido político) em relação às reformas nas políticas educacionais e trabalhistas brasileiras e, mais especificamente, ao ataque explícito e direto à pedagogia freireana.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7227233&disposition=inline>.

Olavo de Carvalho (2012), enquanto um representante destes grupos liberal-conservadores, neste mesmo sentido, expõe a seguinte opinião sobre o método freireano: “As técnicas que ele [Freire] inventou foram aplicadas no Brasil, no Chile, na Guiné-Bissau, em Porto Rico e outros lugares. Não produziram nenhuma redução das taxas de analfabetismo em parte alguma.” Stern (2009), por outro lado, afirma que “os educadores Freireanos são levados a ‘libertar’ crianças de uma opressão imaginária” e assim as ideias de Freire seriam “perigosas não somente para os alunos, mas também para os professores comprometidos com esse tipo de educação”. De acordo com essa ótica de Stern, a Pedagogia do Oprimido, supostamente, constituiria uma “Pedagogia do Opressor”. Para Diniz Filho (2013), Freire “não passava de um doutrinador ideológico dogmático e autoritário (mas de fala mansa)”.

Essas disputas, observadas em diferentes campos da sociedade civil brasileira, acabaram também, de maneira indireta, influenciando o desenvolvimento desta pesquisa no sentido de procurar compreender a teoria crítica de Paulo Freire. Embora eu considerasse levianas muitas dessas acusações feitas a Freire, principalmente em relação à suposição de ser uma educação doutrinadora, havia outras variáveis que deviam ser levadas em consideração, advindas de uma certa preocupação com o que Veiga-Neto (2012) chamou de “pragas pedagógicas”. Como afirma o autor, boa parte dos professores e professoras ainda não percebeu as consequências do fato de a pedagogia moderna ter nascido sob as influências do “transcendentalismo neoplatônico do humanismo pós-renascentista”<sup>4</sup> e do “mito judaico-cristão do salvacionismo redentorista”<sup>5</sup>. Essas influências filosóficas e religiosas transmitiram arquétipos que acabaram se naturalizando em muitos espaços educativos, bem como da sociedade como um todo. Estes arquétipos são as pragas-pedagógicas: “fundamentalismo,

---

<sup>4</sup> De acordo com Abbagnano: “O Neoplatonismo [que tem origens no século II a. C.] é uma escolástica, ou seja, a utilização da filosofia platônica (...) para a defesa de verdades religiosas reveladas ao homem *ab antiquo* e que podiam ser redescobertas na intimidade da consciência. Os fundamentos do Neoplatonismo são os seguintes: 1- caráter de revelação da verdade, que, portanto, é de natureza religiosa e se manifesta nas instituições religiosas existentes e na reflexão do homem sobre si próprio; 2- caráter absoluto da transcendência divina: Deus, visto como o Bem, está além de qualquer determinação cognoscível e é julgado inefável; 3- teoria da emanação, ou seja, todas as coisas existentes derivam necessariamente de Deus e vão se tornando cada vez menos perfeitas à medida que se afastam d'Ele; conseqüentemente o mundo inteligível (Deus, Intelecto e Alma do mundo) é distinto do mundo sensível (ou material), que é uma imagem ou manifestação do outro; 4- retorno do mundo a Deus através do homem e de sua progressiva interiorização, até o ponto do êxtase, que é a união com Deus.” O neoplatonismo posterior, inclusive do pós-renascimento, repete, ainda que com algumas variações, estas teses acima expostas. In: *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

<sup>5</sup> O salvacionismo é um arquétipo mítico que se apresenta em diferentes religiões pelo mundo. De acordo com Japiassú e Marcondes, na tradição judaico-cristã “a salvação é a libertação do pecado e da condenação eterna pela graça divina, através da redenção trazida por Cristo, o Salvador, e pelo amor de Deus, permitindo que o homem tenha a vida eterna no Paraíso, que representa a própria união da alma com Deus. Na teologia, temos tradicionalmente o confronto entre duas doutrinas: a da salvação pela graça, em que o homem se salva por um dom de Deus, que como tal é gratuito; e a salvação pelas obras, em que o homem se salva pelo mérito de suas ações.” In: *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo.” (VEIGA-NETO, 2012: p. 276) Permanecendo implícitas em muitas práticas, são ideias “de que pela ação transformadora da educação se dá a realização de certos atributos que seriam próprios do humano, o que no final garantiria a salvação redentora do Homem.” Sendo que “tais atributos são tomados a priori e pensados como espirituais ou naturais, ou políticos ou epistemológicos, etc.” e funcionam “como o *Leitmotiv* principal do pensamento pedagógico moderno”. (VEIGA-NETO, 2012: p. 276)

A reflexão sobre essas pragas me levou a acreditar que práticas educacionais em geral, não somente as que se dão em perspectiva crítica, podem se dar, e de fato muitas vezes vem se dando de forma doutrinária. Procurei, nesse sentido, realizar o que Veiga-Neto chama de “hipercrítica” ou “crítica radical” que constitui um tipo de autorreflexão, no sentido de suspeitar de si mesmo, do próprio conhecimento e práticas, examinando a teoria do oprimido a fim de verificar a existência dessas pragas na obra de Paulo Freire. Esse foi mais um fator, portanto, que motivou essa pesquisa, no sentido de compreender também se a teoria crítica freireana advoga por algum tipo de praga pedagógica.

Mas afinal, do que se trata a teoria crítica? O termo teoria crítica, como se sabe, ficou conhecido muito por conta dos filósofos da Escola de Frankfurt. Entretanto, o que se entende por teoria crítica começa antes do surgimento desta Escola e vai muito além dela. Terei a oportunidade, mais a frente, de aprofundar na abordagem deste tema e de tentar conceituá-lo. Por hora, é suficiente dizer que se trata de teorias que, reconhecendo a existência das relações sociais de poder e opressão, procuram transformar a realidade opressora através de uma práxis emancipatória. É bom lembrar que existem diferentes conceitos que são utilizados, de acordo com as distintas correntes da teoria crítica, para se referir a um processo similar à emancipação: conscientização, libertação, descolonização da mente, decolonialidade, empoderamento, entre outros.

Dito isto, acredito que a principal relevância acadêmica dessa pesquisa esteve na inserção no debate mencionado, que vem sendo proposto recentemente por novas tendências de pesquisas nas universidades, acerca dos movimentos de renovação da teoria crítica que têm possibilitado reler e reinterpretar a teoria do oprimido de Freire sob o olhar de novos paradigmas. Com teoria crítica pós-moderna me refiro às renovações da teoria crítica moderna proposta tanto

pela multi/interculturalidade crítica, quanto pela teoria da modernidade/decolonalidade e pelas epistemologias do Sul, as quais serão abordadas abaixo.

Através da pesquisa sobre autores e autoras que realizaram comparações entre as concepções de práticas emancipadoras (libertadoras, conscientizadoras, empoderadoras, etc.) na Pedagogia do Oprimido e nas teorias críticas pós-modernas, busquei nessas correntes elementos que têm fundamentado, na atualidade, tanto tendências de pesquisa quanto práticas pedagógicas responsáveis e conscientes dos seus limites e alcances emancipatórios. Ao mesmo tempo em que estudava a teoria crítica e as obras de Paulo Freire, procurei construir uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos acadêmicos da área educacional que representam estas novas tendências.

Entretanto, a proposta de investigar a teoria crítica freireana não se limitou, como nos casos destas tendências acadêmicas recentes, a comparar as obras de Freire com a teoria crítica pós-moderna. Nesta pesquisa, embora me apoiasse em muitos momentos nestas pesquisas acadêmicas atuais, procurei traçar um caminho diferente. Por um lado, a pesquisa seguiu no sentido analisar estas tendências recentes. Contudo, no intuito de compreender a teoria crítica freireana de maneira mais completa, busquei referências também na história da teoria crítica moderna, procurando caracterizá-la enquanto uma teoria transmoderna, ou seja, que agrega elementos de ambos os paradigmas. Com transmodernidade<sup>6</sup> (“trans” no sentido de “através de”) estou me referindo, portanto, aos diferentes aspectos modernos e pós-modernos que influenciaram a teoria crítica freireana. Em outras palavras, para tentar responder à indagação sobre a possibilidade de uma educação em perspectiva emancipatória, nesta pesquisa procurei traçar um caminho que vai das origens da teoria crítica na modernidade, passando pelas suas renovações recentes no período pós-moderno e, por fim, volta-se para a realização de uma análise comparativa com a Pedagogia do Oprimido de Freire (2016 [1970] e 1993 [1992]). Comparei, portanto, as teorias críticas moderna e pós-moderna com a teoria crítica freireana e com as novas tendências de pesquisa acadêmica na área educacional.

---

<sup>6</sup> Esse conceito de transmodernidade é inspirado em Enrique Dussel para quem: “‘Transmodernidade’ indica todos os aspectos que se situam ‘além’ (e também, cronologicamente, ‘anteriores’) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal.” In: DUSSEL, E. “Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação”. In: *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 63.

Os resultados obtidos a partir da pesquisa sobre a teoria crítica freireana, chamei aqui de *Epistemologias das Opressões Sociais*, uma analogia com as *Epistemologias do Sul* de Boaventura de Sousa Santos (2009).

Em síntese, realizei nesta pesquisa o seguinte caminho. Na sequência deste primeiro capítulo, apresentei resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos acadêmicos atuais que compararam Freire com as renovações recentes da teoria crítica. O capítulo segundo foi o início da jornada em busca da compreensão da teoria crítica. Se constituiu do estudo acerca do seu surgimento e do debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade e na contemporaneidade, com destaque para a análise da teoria de Kant, Hegel e Marx e, também, algumas renovações da crítica na Escola de Frankfurt e no pós-colonialismo. No terceiro capítulo, abordei as renovações recentes da teoria crítica e propus uma nova forma de conceituá-la. Analisei, neste momento, três correntes teóricas: a Multi/interculturalidade Crítica, o Grupo Modernidade/Colonialidade e, por fim, as Epistemologias do Sul. Além disso, lancei um novo olhar sobre as formas como se conceitua a teoria crítica. No capítulo quarto, analisei a teoria crítica na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Nesta análise, realizada em duas obras de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2016 [1970]) e *Pedagogia da Esperança* (1993 [1992]), a seleção da temática foi feita com base em quatro critérios<sup>7</sup>: temas relacionados a 1) diagnósticos da realidade social; 2) teoria do conhecimento emancipatório; 3) filosofia da história; e 4) metodologia pedagógica. Esta análise foi apresentada comparativamente em relação aos resultados alcançados nos capítulos anteriores, ou seja, em relação à teoria crítica moderna e pós-moderna e, também aos resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. Finalmente, apresentei também algumas contribuições propostas para essa área de pesquisa. Percorrendo este caminho, busquei caracterizar a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire enquanto uma teoria crítica transmoderna.

### **1.1 - Problemas e Objetivos**

Levando em consideração esta temática, como quem revisita “velhos temas” à luz de “novos problemas” (COSTA: 2005), pode-se resumir da seguinte maneira os problemas formulados que conduziram o andamento da pesquisa:

---

<sup>7</sup> Esses critérios nasceram de uma proposta, realizada aqui nesta pesquisa, de compreender a teoria crítica por esse tríplice viés: diagnósticos da realidade social, teoria do conhecimento emancipatório e filosofia da história. No que concerne à teoria crítica de Paulo Freire, acrescenta-se mais um viés: o método crítico-pedagógico.

- *Qual é o “Estado do Conhecimento” em artigos acadêmicos atuais na área educacional que abordaram as afinidades existentes entre a Pedagogia do Oprimido e a crítica pós-moderna (pautada pela multi/interculturalidade crítica, pela modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul)?*
- *Como surgiu a teoria crítica e o debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade europeia?*
- *Como a teoria crítica se reinventou, na contemporaneidade, no âmbito da Escola de Frankfurt e dos estudos pós-coloniais e, mais recentemente, de acordo com a multi/interculturalidade crítica, a teoria da modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul?*
- *Quais as principais características da teoria crítica transmoderna de Paulo Freire e como elas se relacionam com os resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento?*
- *Partindo da análise da Pedagogia do Oprimido desde uma perspectiva transmoderna, em que medida posso contribuir com as pesquisas acadêmicas atuais que, dentro da área educacional, compararam a pedagogia crítica de Paulo Freire com as renovações recentes da teoria crítica?*

Diante dessa problemática, propus os seguintes objetivos a serem desenvolvidos:

- *Investigar o “Estado do Conhecimento” em artigos acadêmicos da área de Educação que analisam a Pedagogia do Oprimido à luz desse mesmo referencial teórico crítico pós-moderno;*
- *Compreender o surgimento da teoria emancipatória na modernidade através da leitura de três representantes: Kant, Hegel e Marx;*
- *Compreender as maneiras pelas quais a teoria crítica se reinventou na contemporaneidade nas seguintes correntes teóricas: Escolada Frankfurt, no Pós-colonialismo; multi/interculturalidade crítica, da teoria da modernidade/colonialidade e das epistemologias do Sul;*
- *Analisar as principais características da teoria crítica de Paulo Freire presentes em duas obras suas [a Pedagogia do Oprimido (2016 [1970]) e a Pedagogia da Esperança (1993)] e compará-la com as teorias críticas modernas e pós-modernas, procurando caracterizá-la enquanto uma “crítica transmoderna”;*
- *Procurar, também, contribuir, a partir da análise dos artigos selecionados, para o desenvolvimento do saber nesta área de produção de conhecimento.*

## **1.2 – Justificativa**

Como se sabe, o debate acerca das possibilidades de uma educação emancipadora, libertadora, conscientizadora, empoderadora, etc., constitui uma longa tradição nas ciências humanas ocidentais. Não obstante, este permanece sendo um fenômeno importante e um tema bastante fecundo para aqueles que, como nós, inseridos no contexto educacional popular, estão constantemente preocupados e atentos para com os diferentes sentidos que podem tomar, e tomam, as diversas práticas educativas. Para mim, a princípio, a emancipação não se trata de

revelação de uma verdade universal e neutra, embora, ao que parece, possa estar relacionada ao conceito de conhecimento, ou melhor, uma emancipação pela construção de conhecimentos racionáveis<sup>8</sup> e sensíveis.

As renovações da teoria crítica, tanto pela teoria decolonial, como pelas epistemologias do Sul e pelo multi/interculturalismo crítico, têm se mostrado relevantes para a compreensão de fenômenos educacionais nos países periféricos que, como o Brasil, têm necessariamente de lidar com a imposição de modelos desenvolvimentistas e outras heranças coloniais/capitalistas das metrópoles europeias e, também, dos Estados Unidos. Estes estudos têm atuado no sentido do reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica existente, bem como das relações de poder construídas historicamente, cuja herança se faz sentir presente, de tal maneira que, adicionalmente à Pedagogia do Oprimido, muito têm contribuído para a fundamentação ética de uma educação popular crítica. Não por acaso, pesquisas recentes, não somente na área de educação, têm se dedicado a estudar as relações entre a renovação da teoria crítica na pós-modernidade e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Existe, portanto, em pesquisas atuais, uma tendência à releitura da Pedagogia do Oprimido à luz destas renovações recentes da teoria crítica. Um dos propósitos desta pesquisa foi justamente investigar o “Estado do Conhecimento” nessas abordagens. Conforme Romanowski e Ens (2006),

Esses estudos [sobre o Estado do Conhecimento] são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI e ENS: p. 41)

Com estas questões em mente, procurei nesta pesquisa justamente contribuir com a construção de um entendimento acerca do que vem a ser essa educação emancipadora/libertadora na Pedagogia do Oprimido que, segundo alguns, seria “perigosa” para professores e alunos. Mais especificamente, procurei construir uma compreensão acerca da teoria crítica freireana, esse “filósofo de esquerda” que, de acordo a autora da petição

---

<sup>8</sup> Conforme Andrade (2014) o “racionável” se distingue do que é entendido modernamente como “racional”. Algo é racional quando é produto da razão calculadora ou técnica que, podendo ser operacionalizada de maneira individual, visa à obtenção de uma verdade universal. Por outro lado, o racionável refere-se ao intersubjetivo, produto de uma razão que conecta o indivíduo com seu meio social, ou seja, trata-se da razão que visa encontrar o que é o justo e o injusto, o correto e o incorreto, o bom e o mal num determinado contexto, para tentar obter o consenso numa situação ideal/horizontal de diálogo, levando-se em consideração os diferentes interesses envolvidos.

citada, defende uma educação baseada na luta de classes, no marxismo cultural e no sócio-construtivismo, cujos resultados supostamente seriam “catastróficos”.

Uma outra justificativa para esta pesquisa está na inovação, aqui proposta, de compreender e analisar a teoria crítica de Paulo Freire de acordo com um quatro critérios: um *diagnóstico da realidade social* opressora; uma *teoria do conhecimento emancipatório*; e uma *filosofia da história*, que são elementos que constituem tanto as teorias críticas modernas quanto às pós-modernas. Acrescente-se a estes três, um quarto critério que, em relação às teorias abordadas, é específico à teoria crítica de Paulo Freire: um *método crítico-pedagógico* de construção do conhecimento. Estes critérios constituem um constructo teórico criado nesta pesquisa como forma proposta de compreensão e conceituação da teoria crítica.

É nesse sentido que defendi a relevância desta pesquisa. Na busca pelo entendimento dos sentidos que subjazem às teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica, procurei traçar uma reflexão teórica que vai das raízes modernas da teoria crítica, até suas as renovações pós-modernas e de volta, por fim, à análise da teoria crítica na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Ao percorrer este caminho, além da compreensão da teoria e das práticas, estive em busca também dos fundamentos filosóficos e éticos desse tipo de educação. Esta é a aposta que tenho feito, enquanto educador, na tentativa de compreender como se dá a construção do conhecimento crítico-pedagógico nos espaços educativos em geral, e como podemos educar, crítica e responsavelmente, com base nesse conhecimento.

### 1.3 - Referencial Teórico

Como é sabido, a teoria do oprimido de Freire constitui uma área de pesquisa extensa e largamente abordada não só no Brasil, mas em distintos países e línguas ocidentais. Diante dessa ampla diversidade, a pesquisa tem como foco o debate acadêmico contemporâneo brasileiro que procura reler as obras de Freire à luz dos referenciais da teoria crítica renovada no paradigma<sup>9</sup> pós-moderno. Nesse sentido, busquei nesta pesquisa dialogar com autores que, respeitadas as particularidades, abordaram a teoria crítica freireana seja na perspectiva do paradigma multi/intercultural crítico, seja das epistemologias do Sul ou da teoria decolonial (a exemplo de BARBOSA, 2016; CORTESÃO, 2011; COSTA e LOUREIRO, 2015; DIAS e

---

<sup>9</sup> O conceito de paradigma, aqui utilizado, é baseado em: KUHN, Thomas. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

OLIVEIRA, 2012; FASANO, 2016; GUILHERME, 2017; GUILHERME, 2018; MESQUIDA, PEROSA e AKKARI, 2014; NETO, 2013; NETO, 2017; OLIVEIRA, 2011; e PASTANA, 2017).

Nessa pesquisa, me baseei neste tríplice quadro teórico para analisar duas obras especificamente: a *Pedagogia do Oprimido* (2016 [1970]) e a *Pedagogia da Esperança* (1993 [1992]). A escolha destas obras não foi aleatória. A primeira, como se sabe, é a principal obra de Freire, no sentido de que é a sua obra mais conhecida, onde sistematizou sua Pedagogia do Oprimido como práxis emancipatória de maneira bem fundamentada.<sup>10</sup> A segunda é uma obra em que Freire, vinte e dois anos depois, retoma a *Pedagogia do Oprimido* para “redizer o dito” e, também para reconhecer alguns equívocos de sua obra prima que necessitavam de autocrítica e atualização, como diz o próprio subtítulo da obra: “um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”.

Tanto a *multi/interculturalidade crítica* (conforme CANDAU, 2016; ANDRADE, 2014; CANDAU e KOFF, 2006; CANDAU e LEITE, 2007; WALSH, 2009; SANTOS, 2003; e MCLAREN, 2000); quanto as *epistemologias do Sul* (de acordo com SANTOS, 2004; SANTOS, MENESES e NUNES, 2004; e SANTOS e MENESES, 2009); e, também, a *teoria decolonial* (segundo QUIJANO, 1989; CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2010; e GOMEZ; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; e MIGNOLO, 2012) constituem alternativas contemporâneas inter-relacionadas de renovação da teoria crítica emancipatória que me interessaram, no âmbito dessa pesquisa, enquanto quadro teórico a partir do qual analisei a Pedagogia do Oprimido, de Freire. Mas não apenas elas me interessaram.

Na verdade, nesta pesquisa trabalhei com um referencial teórico mais amplo. Além dessas teorias pós-modernas que foram analisadas no terceiro capítulo, iniciei a exposição do referencial teórico com a apresentação do surgimento da teoria crítica na modernidade, tomando como referências, Kant, Hegel e Marx. Além destes autores, analisei também as renovações contemporâneas da teoria crítica emancipatória na Escola de Frankfurt e no Pós-colonialismo. Não obstante, neste momento dou destaque àquelas renovações recentes da teoria crítica justamente por se tratar de autocríticas e atualizações que têm permitido repensar a teoria crítica na contemporaneidade pós-moderna. E depois, porque são esses enfoques que

---

<sup>10</sup> Nesta obra ele corrige algumas ideias que havia publicado em *A Educação como prática da Liberdade* (1967) e fundamenta sua práxis.

embasam autores e autoras que têm interpretado atualmente a Pedagogia do Oprimido à luz delas.

A indagação acerca dos motivos desse movimento de “renovação” será melhor contemplada nos próximos capítulos, onde desenvolvo um histórico da teoria crítica afim de contextualizar essas teorias críticas pós-modernas. Por hora, basta introduzi-las apresentando suas características mais gerais. Mas não sem antes mencionar de forma sintetizada algumas renovações “pós-modernas” em relação às teorias críticas modernas:

- Se antes a teoria crítica estava baseada na metodologia científica moderna, universalista, fundamentada na divisão entre sujeito e objeto e na neutralidade do cientista individualmente, na pós-modernidade, adquire uma lógica baseada numa intencionalidade consciente, numa razão intersubjetiva e nos sentimentos;
- Se a teoria crítica marxista percebia como estruturada (ou seja, possível de conhecimento científico) apenas a opressão econômica, a teoria crítica pós-moderna tem como desafio a visibilização de outras formas de opressão, além da econômica: de cor, étnica, de gênero, colonial, etc.
- Se antes havia uma desconsideração ou incompreensão do colonialismo, percebe-se agora que este fenômeno não deve ser representado como mera consequência do capitalismo, mas como dimensão epistêmica e cultural;
- Se antes a teoria crítica moderna seguia uma lógica monocultural, neste novo contexto há que se atentar para a realidade multicultural e intercultural existente no mundo;
- Se antes dava-se destaque para as grandes teorias e para as vanguardas intelectuais, agora percebe-se que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima o que é criticável, há que se reconhecer as relações de poder que envolvem a construção do conhecimento, bem como epistemes subalternizadas historicamente;
- Se antes a filosofia da história era teleológica, agora ela é construtivista<sup>11</sup>.

Cabe agora apresentar os principais referenciais teóricos pós-modernos com os quais trabalhei nesta pesquisa que referem-se (a) à multi/interculturalidade crítica, (b) à teoria decolonial e (c) às epistemologias do Sul, que representam, talvez, os principais movimentos de renovação da teoria crítica na contemporaneidade.

O primeiro exemplo de renovação, aqui abordado, é a “multi/interculturalidade crítica” que começou sua gestação a partir dos estudos culturais e antropológicos que, sobretudo no século XX, se contrapunham aos discursos evolucionistas que representavam as culturas não

---

<sup>11</sup> Essa problemática entre as teorias críticas modernas e pós-modernas ficará melhor compreendida com as considerações realizadas nos próximos capítulos.

européias como inferiores: civilização x barbárie, primitivo x moderno. Nesse sentido, contra esta visão eurocêntrica, defendeu-se um certo relativismo, baseado na valorização das especificidades das diversas culturas periféricas em tensão com os valores eurocêtricos supostamente universais. No mesmo sentido, diversas lutas políticas, promovidas por certos segmentos sociais historicamente subalternizados (negros, mulheres, LGBT, indígenas, etc.), também contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva multicultural. Em termos bem gerais, podemos dizer, conforme Candau (2016), que a multi/inteculturalidade crítica tem como características básicas as seguintes:

(...) promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; nesse sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são tensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAUI: 2016, p. 346)

A “teoria decolonial”, por sua vez, está relacionada ao chamado Grupo Modernidade/Colonialidade. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), este grupo surgiu por volta da década de 1970, influenciado por uma dupla crítica: por um lado, do reducionismo contido na teoria da dependência político-econômica em relação aos fenômenos culturais e, por outro, do reducionismo dos estudos culturais em relação aos fenômenos político-econômicos. Nesse sentido, chegou-se à percepção de um padrão eurocêntrico mundial de poder (político-econômico-cultural) desencadeado pelos colonialismos moderno e contemporâneo. Assim, ao contrário do que se imaginou muitas vezes, a modernidade e o capitalismo não podem ser bem compreendidos como algo simplesmente inventado pelos europeus/norte-americanos e imposto ao resto do mundo, mas, antes disso, foi somente com a inter-relação da exploração colonial que este “sistema mundo” foi possível de ser construído, baseado na lógica do centro a da periferia que ainda vivemos hoje. O conceito de “colonialidade do poder” refere-se ao legado eurocêntrico, não só político-econômico, mas também epistêmico e ontológico a que foram, e ainda são, submetidas as diversas culturas dominadas no processo colonizador. Ao contrário do conceito de colonização, a colonialidade não se encerra com o fim da dominação colonial jurídico-política, ou seja, refere-se à

perpetuação dessa lógica do centro e da periferia que se mantém até os tempos atuais, tanto em termos político-econômicos, quanto em termos culturais e epistêmicos.

No âmbito desta pesquisa importaram, sobretudo, os conceitos de decolonialidade do “saber” (epistemológica) e do “sentir” (estética), desenvolvidos no Grupo Modernidade/Colonialidade (por autores como QUIJANO, 1989; CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL, 2007; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2010; e GOMEZ; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; e MIGNOLO, 2012).

Quanto às “Epistemologias do Sul”, por fim, também fornecem um alicerce importante na tentativa de renovação da teoria crítica que me interessou nesta pesquisa. Parte-se da ideia de que para renovar a teoria crítica do conhecimento, deve-se atentar para experiências não-eurocêntricas, que vêm de outras regiões do mundo, formadas por outras cosmovisões, outros universos simbólicos, por outras maneiras de ver a vida. Isso porque o conhecimento eurocêntrico, nas ciências sociais e também nas outras ciências, tem mais de contextualização cultural do que se comumente se reconhece e, ainda, porque foi construído para não valorizar essas outras experiências, resultando em processos de subalternização. Tal como afirmam Santos e Meneses:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu.

A ideia central é (...) que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS; MENESES, 2009: p. 12/13)

Portanto, faz-se necessária uma revolução epistemológica. Como diz Sousa Santos, “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. A Epistemologia do Sul busca justamente contribuir para a realização dessa justiça, ou seja, trazer outros conhecimentos para dentro do conhecimento científico compreendendo-os como outras formas de se fazer ciência, pertencentes a outros contextos simbólicos.

As Epistemologias do Sul se assentam em quatro ideias básicas: Ecologia de Saberes, Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e Teoria da Tradução. Primeiro:

precisamos de um conhecimento que não seja monocultural. Parte-se da ideia de uma realidade pluricultural, logo há de se reconhecer uma pluralidade de conhecimentos. Isso constitui a chamada “ecologias dos saberes”. Segundo: esse conhecimento deve buscar experiências que estão invisibilizadas, que nem sequer se sabe que existem e que foram historicamente reprimidas, ou produzidas para serem ausentes. Chama-se a isso de “sociologia das ausências”. Terceiro: esse conhecimento dará voz às produções sociais que existem no Sul global. Não como sendo coisas exóticas, que não têm interesse, mas como emergências de coisas novas. A isso chama-se “sociologia das emergências”. Quarto: Mas como tornar os saberes inteligíveis de uns para com os outros? É necessário uma “tradução intercultural”.

Repito, portanto: É à luz destas três correntes teóricas, estreitamente relacionadas, que buscarei analisar as teorias do oprimido de Freire. Vejamos então, a seguir, como isso se deu no plano metodológico. Antes, porém, uma breve consideração acerca do paradigma científico que embasa a metodologia adotada nesta pesquisa: o paradigma multicultural.

#### **1.4 - O Paradigma Multicultural de Pesquisa**

Esta pesquisa, bem como o referencial teórico aqui adotado, esteve embasada no paradigma multicultural ou, para ser mais exato, multi/intercultural crítico. Neste paradigma, a exemplo da teoria crítica e dos estudos decoloniais, entre outros, valoriza-se a pluralidade cultural e paradigmática da ciência, bem como a crítica a preconceitos historicamente construídos por visões etnocêntricas do mundo. Conforme Ivenicki e Canen (2016), o paradigma de pesquisa multicultural tem como desafio, não somente o questionamento da exclusividade hegemônica do paradigma positivista (método quantitativo, neutralidade do pesquisador e objetividade do conhecimento), por um lado, e o reconhecimento da validade de uma pluralidade paradigmática e metodológica (método qualitativo e influência da subjetividade do autor na produção do conhecimento), por outro. Mas, sobretudo, como fazer isso sem cair num relativismo absoluto e sem critérios de rigor, ou seja, onde “vale tudo”.

Na visão do paradigma multicultural (...) não se trata de um relativismo total na concepção do rigor da pesquisa. Defendemos que há critérios de rigor que devem ser respeitados por todas as pesquisas. No entanto, tal paradigma desafia preconceitos também relativos a metodologias (...) Nesse sentido, além de critérios gerais, o multiculturalismo que defendemos preconiza que devemos pluralizar nossos critérios em função das metodologias e dos paradigmas abraçados pelos pesquisadores. (IVENICKI; CANEN: 2016, p. 26)

Como afirmam os autores, há que se superar o preconceito acerca das fronteiras entre pesquisas quantitativas e qualitativas, abrindo possibilidades para o “hibridismo paradigmático”:

Ainda que a compreensão do fenômeno estudado não se esgote na pesquisa quantitativa, ela pode servir de ponto de partida para outros estudos qualitativos, que busquem aprofundar certos aspectos apontados e analisar significados atribuídos no cotidiano dos sujeitos a estes aspectos. (IVENICKI; CANEN: 2016, p. 15).

É nesse sentido que, como esclareci abaixo, na explicação metodológica desta pesquisa, utilizei algumas técnicas quantitativas de coleta e organização das fontes que, posteriormente, receberam um tratamento qualitativo.

## 1.5 - Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa se constituiu de quatro etapas formadas por diferentes técnicas de análise bibliográfica:

- 1) *Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos acadêmicos na área de Educação.*
- 2) *Análise da teoria crítica moderna (tomando como referência obras Kant, Hegel e Marx), bem como de suas renovações na Escola de Frankfurt, e na teoria pós-colonial;*
- 3) *Análise das renovações recentes da teoria crítica na pós-modernidade, de acordo com as perspectivas da Multi/interculturalidade Crítica, da Modernidade/Colonialidade e das Epistemologias do Sul;*
- 4) *Análise comparativa da teoria crítica de Paulo Freire, presente em duas obras (2016 [1970] e 1993 [1992]), por um lado, em relação às diferentes teorias críticas modernas e pós-modernas e, por outro, em relação aos resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento;*

Na primeira etapa (capítulo primeiro), apresento os resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. Esta pesquisa sobre o Estado do Conhecimento foi realizada em artigos científicos de Educação que, de uma maneira ou de outra, abordaram a teoria da opressão de Freire desde a perspectiva da renovação da teoria crítica contemporânea, conforme o aporte teórico “pós-moderno” (multi/intercultural, decolonial e do Sul).

Em seguida, na segunda etapa (capítulo dois), apresento os resultados da pesquisa sobre as origens da ideia de emancipação na modernidade, através da análise da teoria crítica em três

autores (Kant, Hegel e Marx). Além disso, apresentei as renovações contemporâneas da teoria crítica na Escola de Frankfurt e no Pós-colonialismo

A terceira etapa (capítulo três), trato da apresentação da teoria crítica pós-moderna, segundo a Multi/Interculturalidade Crítica, a Modernidade/Colonialidade e das Epistemologias do Sul.

Na quarta etapa (capítulo quatro), realizo uma análise das principais características da teoria crítica de Paulo Freire em comparação com os resultados obtidos nas três etapas anteriores. Portanto, nesta última etapa, comparo a teoria crítica freireana, por um lado, a) com as teorias críticas modernas e b) pós-modernas e, por outro, c) com os resultados obtidos pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. Por fim, a partir dos resultados anteriores, d) apresento minhas próprias contribuições à área educacional de pesquisa aqui investigada.

É importante dizer que essa abordagem um tanto detalhada que aqui se fez, não sem propósito, às teorias modernas de Kant, Hegel e Marx já não constituem novidade na academia. Não obstante, é pela crítica dos discursos modernos eurocêtricos, do qual estes autores constituem grandes expoentes, que se dão as renovações na teoria crítica na pós-modernidade. Daí sua importância nesta pesquisa e, por isso, chamo atenção para esta intertextualidade ao longo desta dissertação.

A realização dessas quatro etapas se deu no sentido de procurar caracterizar a Pedagogia do Oprimido enquanto uma teoria crítica transmoderna, que agrega tanto elementos modernos quanto pós-modernos.

A seguir, então, nesta primeira etapa, comecei apresentando os resultados preliminares da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento.

### **1.5.1 – A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento**

A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento é também conhecida como Estado da Arte. Como afirmei acima, esta dissertação está embasada no paradigma multicultural ou multi/intercultural crítico que preconiza que “devemos respeitar a diversidade de metodologias, visões de mundo e temáticas que se apresentam, (...) desafiando preconceitos tanto contra as ciências humanas como contra as chamadas ciências duras”. (IVENICKI e

CANEN: 2016, p. 34) Neste sentido, a pesquisa bibliográfica sobre o Estado do Conhecimento é administrada por uma metodologia qualitativa, embora agregue também algumas técnicas quantitativas de coleta e organização de dados bibliográficos. Conforme Ferreira (2002), as pesquisas sobre o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” caracterizam-se justamente por se constituírem de dois momentos complementares:

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. (...)

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. (FERREIRA: 2002, p. 265)

Embora Estado da Arte e Estado do Conhecimento tenham “em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica” e o fato de “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (FERREIRA, 2002: p. 258), elas não constituem metodologias idênticas. Como afirmam Romanowski e Ens,

Os estudos (...) [denominados] “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWISKI; ENS, 2006: p. 39/40)

Sendo assim, acredito que esta pesquisa trata-se da construção de um Estado do Conhecimento por não ter tido a pretensão de abranger toda uma área do saber, mas de trabalhar dentro um recorte mais específico (de artigos acadêmicos), deixando de fora congressos, dissertações, teses e livros, bem como outras formas de publicações possíveis dentro da área.

Dito isto, é importante agora detalhar os procedimentos dessa análise bibliográfica sobre o Estado do Conhecimento. Romanowski e Ens (2006, p. 43), estabelecem alguns procedimentos técnicos da pesquisa sobre o Estado da Arte que são adaptados aqui, sem prejuízos, para a construção do Estado do Conhecimento:

- a) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;

- b) Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas e bibliotecas eletrônicas que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- c) Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do Estado do Conhecimento;
- d) Levantamento dos artigos científicos catalogados;
- e) Coleta e organização do material de pesquisa selecionado;
- f) Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, a metodologia da abordagem temática, bem como as problemáticas da pesquisa;
- g) Análise e elaboração das conclusões preliminares.
- h) Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas entre os artigos;

Para além destas etapas, Morosine e Fernandes afirmam também que uma característica a se destacar na pesquisa sobre o Estado do Conhecimento é, não somente a sua contribuição para a construção do Estado do Conhecimento em uma área, mas também pelo fato de constituir um ponto de partida para a construção de novos conhecimentos:

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. (MOROSINE; FERNANDES: 2014, p. 158)

Apresento, portanto, a seguir, os resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento no Relatório da Pesquisa.

### **1.5.2 - Relatório da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento**

Este relatório trata das oito etapas da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento, que ocorreram no mês de fevereiro de 2018.

*a) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas:*

Como primeira medida, comecei definindo os seguintes descritores ou termos de busca ou palavras-chave para direcionar as buscas a serem realizadas nas bases de dados: “PAULO FREIRE”, “EPISTEMOLOGIAS DO SUL”, “INTERCULTURAL\$” e “COLONIAL\$”<sup>12</sup>.

*b) Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos:*

Localizei, a seguir, três bases de dados online para realizar a pesquisa de artigos acadêmicos: Google Acadêmico, Portal Capes de Periódicos e “Scientific Electronic Library Online” (SCIELO).

*c) Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do Estado do Conhecimento:*

A busca foi por: (1) artigos acadêmicos em português, (2) publicados em livros e revistas brasileiros da área de Educação, (3) publicados entre 2000 e 2018 e (4), é claro, que apresentem relações com o tema da pesquisa (relação entre Freire e crítica pós-moderna).

*d) Levantamento dos artigos científicos catalogados:*

A pesquisa no **Google Acadêmico**, utilizando aqueles descritores escolhidos, foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, utilizando o recurso de “busca avançada”, pesquisei por arquivos que continham: “todas as palavras” PAULO FREIRE AND<sup>13</sup> PEDAGOGIA DO OPRIMIDO; que tinham essa “frase exata” EPISTEMOLOGIAS DO SUL; com “no mínimo a palavra” INTERCULTURAL\$, com data entre 2000 e 2018. Nesta etapa encontrei um total de cem (100) resultados. Por meio de leitura do título, do resumo e da verificação da

---

<sup>12</sup> Esse sinal “\$” é usado para informar ao sistema de busca para que ele selecione palavras-chaves com a mesma raiz.

<sup>13</sup> O termo “AND” é um operador booleano, ou seja, uma palavra que serve para informar ao sistema de busca como ele deverá combinar as palavras-chaves como um critério para a realização da pesquisa.

ocorrência dos termos de busca, dentre estes 100 resultados, selecionei cinquenta (50) artigos acadêmicos que atenderam aos critérios de busca.

Na segunda etapa, pesquisei por arquivos que continham: “todas as palavras” PAULO FREIRE AND PEDAGOGIA DO OPRIMIDO; que continham “a frase exata” COLONIAL\$; com “no mínimo a palavra” COLONIAL\$, com data entre 2000 e 2018. Encontrei cento e sessenta e dois (162) resultados. Dentre estes 162 resultados encontrei setenta e três (73) artigos acadêmicos que atenderam aos critérios de busca.

Realizando um cruzamento entre os resultados de ambas as etapas, observei que havia quarenta e oito (48) artigos que se repetiam, ou seja, apareceram em ambas as etapas. Sendo assim  $(50 + 73 - 48 = 75)$ , na pesquisa realizada no Google Acadêmico encontrei um total de setenta e cinco (75) artigos acadêmicos em que ocorria a incidência das palavras-chave de acordo com o critério adotado.

Dentre estes 75, aqueles dois (2) que apareceram somente na primeira etapa: *Costa e Loureiro (2015b)* e *Faundez (2012)*.

Dentre os 75, aqueles quarenta e oito (48) artigos que se repetiram, ou seja, apareceram tanto na primeira quanto se repetiram na segunda etapa: *Abdala e Faria (2015)*; *Abdala e Faria (2017)*; *Andreola (2007)*; *Azibeiro (2005)*; *Azibeiro (2007)*; *Azibeiro (2012)*; *Baptista (2016)*; *Benzaquen (2014)*; *Candau e Russo (2010)*; *Carneiro, Krefta e Folgado (2014)*; *Chaigar e Soares (2017)*; *Cortesão (2011)*; *Costa (2014)*; *Costa e Martins (2016)*; *Dias e Oliveira (2012)*; *Farias (2015)*; *Fasano (2016)*; *Ferreira (2015)*; *Ferreira e Tristão (2015)*; *Figueiredo e Silva (2012a)*, *Figueiredo e Silva (2012b)*; *Fraga (2011)*; *Garcia (2017)*; *Guilherme (2017)*; *Ishii (2017)*; *Martins (2015)*; *Mendonça (2016)*; *Moretti e Adams (2011)*; *Moura (2016a)*; *Moura (2016b)*; *Nascimento, Castro e Rocha (2017)*; *Neto (2017)*; *Nogueira e Guzzo (2016)*; *Oliveira (2011)*; *Oliveira (2014)*; *Oliveira (2016)*; *Oliveira e Candau (2010)*; *Pastana (2017)*; *Pereira, Santos, Passos e Jesus (2017)*; *Porto-Gonçalves (2012)*; *Restrepo (2015)*; *Sherer-Waren (2010)*; *Sousa (2014)*; *Souza (2015)*; *Storti e Sanchez (2017)*; *Streck e Adams (2012)*; *Tavares (2013)*; *Tavares (2014)*.

Dentre os 75 artigos, aqueles vinte cinco (25) que apareceram somente na segunda etapa: *Alencar (2015)*; *Alencar, Carvalho e Mendes (2015)*; *Almeida e Pereira (2015)*; *Alpes e Valença (2016)*; *Barbosa (2016)*; *Campos (2017)*; *Costa e Arduim (2011)*; *Costa e Loureiro (2013)*; *Costa e Loureiro (2015a)*; *Junior e Haag (2017)*; *Medeiros, Silva e Bomfim (2017)*;

*Mesquida, Perosa e Akkari (2014); Neto (2013); Neto (2014); Oliveira e Souza (2017); Pazello (2005); Penna (2014); Pereira (2014); Pereira e Vittoria (2012); Porto, Cunha e Pivetta (2015); Sá e Gomes (entre 2015 e 2018); Schulz et al (2016); Streck (2005); Streck (2017); Valença (2011).*

No **Portal CAPES de Periódicos**, por sua vez, a busca também foi feita em duas etapas, pautando-se pelos mesmos termos de busca: “PAULO FREIRE”, “EPISTEMOLOGIAS DO SUL”, “INTERCULTURAL\$” e “COLONIAL\$”.

Na primeira etapa, utilizando o recurso de busca avançada busquei arquivos que continham as palavras PAULO FREIRE AND INTERCULTURAL\$ AND EPISTEMOLOGIAS DO SUL, com data entre 2000 e 2018. Encontrei um total de cinquenta e cinco (55) resultados. Novamente, por meio de leitura do título, do resumo e da verificação da ocorrência dos termos de busca em cada um dos 55 arquivos, encontrei dentre eles quinze (15) artigos acadêmicos que corresponderam aos critérios de busca.

Na segunda etapa, busquei arquivos que continham as palavras-chave PAULO FREIRE e COLONIAL\$, com data entre 2000 e 2018, e encontrei cinquenta (50) resultados. Dentre estes, encontrei vinte e dois (22) artigos acadêmicos que corresponderam aos critérios de busca.

Realizando uma comparação entre estes dois grupos de artigos, observei que catorze (14) artigos se repetiram, ou seja, apareceram em ambas as etapas. Sendo assim ( $15 + 22 - 14 = 23$ ), *no Portal Capes de Periódicos encontrei no total vinte e três (23) artigos acadêmicos em que ocorria a incidência das palavras-chave de acordo com os critérios adotados.*

Dentre estes 23, aquele um (1) artigo que apareceu somente na primeira etapa da pesquisa: *Oliveira (2014).*

Dentre os 23, aqueles catorze (14) artigos que apareceram tanto na primeira quanto se repetiram na segunda etapa: *Abdala e Faria (2017); Azibeiro (2012); Baptista (2016); Carneiro, Krefta e Fogado (2014); Cortesão (2011); Fraga (2011); Guilherme (2017); Guilherme (2018); Oliveira (2011); Oliveira e Candau (2010); Porto-Gonçalves (2012); Restrepo (2015); Scherer-Warren (2010); Streck a Adams (2012).*

Dentre os 23, aqueles oito (8) artigos que apareceram somente na segunda etapa de busca: *Campos (2017); Barbosa (2016); Mesquida, Perosa e Akkari (2014); Penna (2014); Almeida e Pereira (2015); Pereira e Vittoria (2012); Streck (2017); Martins (2012)*.

Por fim, no **SCIELO**, a busca percorreu um caminho diferente, porém, acredito que não menos eficiente. A busca, da mesma maneira, foi por artigos acadêmicos em português, (2) publicados em livros e revistas brasileiros da área de Educação e (3) publicados entre 2000 e 2018. Utilizei, a princípio, o termo de busca PAULO FREIRE. Apareceram setecentos e cinquenta e seis (756) resultados. Apliquei, em seguida, o filtro para encontrar, dentre eles, apenas os trabalhos oriundos da área de “Ciências Humanas” e encontrei duzentos e vinte e oito (228) resultados. Apliquei, depois, o filtro de pesquisa para encontrar, dentre estes 228, somente aqueles oriundos de “coleções publicadas no Brasil” e encontrei cento e cinquenta e oito (158) resultados. Por meio de leitura do título, do resumo e da verificação da ocorrência dos termos de busca em cada um dos 158 arquivos, *encontrei no SCIELO seis (6) artigos acadêmicos* que corresponderam aos critérios de busca adotados (relação entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a teoria crítica pós-moderna).

Os seis artigos encontrados são os seguintes: *Campos (2017); Oliveira e Candau (2010); Guilherme (2018); Abdala e Faria (2017); Streck (2017); Pereira e Vittoria (2012)*.

***e) Coleta e organização do material de pesquisa selecionado:***

Todos os artigos catalogados que encontrei nas três bases de dados foram baixados (em PDF) e organizados num pasta virtual do Windows.

Em seguida, realizei uma comparação entre as relações de artigos encontrados nas três bases de dados: 75 artigos encontrados no Google Acadêmico, os 23 artigos do Portal CAPES de Periódicos e os 6 do SCIELO.

A comparação revelou que a grande maioria dos artigos foi encontrada no Google Acadêmico. Nos 23 artigos encontrados no Portal CAPES somente dois (2) eram novidade, ou seja, não foram anteriormente encontrados no Google: Guilherme (2018) e Martins (2012). No SCIELO, por sua vez, dos seis (6) artigos encontrados, apenas um (1) não foi encontrado

anteriormente no Google: Guilherme (2018), porém, era o mesmo artigo já encontrado no CAPES.

Sendo assim ( $75 + 2 = 77$ ), ao final das etapas de busca nas bases de dados, tinha alcançado uma relação de setenta e sete (77) artigos acadêmicos que atenderam aos chamados da pesquisa.

São os seguintes: *Abdala e Faria (2015); Abdala e Faria (2017); Alencar (2015); Alencar, Carvalho e Mendes (2015); Almeida e Pereira (2015); Alpes e Valença (2016); Azibei-ro (2005); Azibei-ro (2007); Azibei-ro (2012); Andreola (2007); Baptista (2016); Barbosa (2016); Benzaquen (2014); Campos (2017); Candau e Russo (2010); Carneiro, Krefta e Folgado (2014); Chaigar e Soares (2017); Cortesão (2011); Costa (2014); Costa e Arduim (2011); Costa e Loureiro (2013); Costa e Loureiro (2015a); Costa e Loureiro (2015b); Costa e Martins (2016); Dias e Oliveira (2012); Farias (2015); Fasano (2016); Faundez (2012); Ferreira (2015); Ferreira e Tristão (2015); Figueiredo e Silva (2012a); Figueiredo e Silva (2012b); Fraga (2011); Garcia (2017); Guilherme (2017); Guilherme (2018); Ishii (2017); Junior e Haag (2017); Martins (2012); Martins (2015); Medeiros, Silva e Bomfim (2017); Mendonça (2016); Mesquida, Perosa e Akkari (2014); Moretti e Adams (2011); Moura (2016a); Moura (2016b); Nascimento, Castro e Rocha (2017); Neto (2013); Neto (2014); Neto (2017); Nogueira e Guzzo (2016); Oliveira (2011); Oliveira (2014); Oliveira (2016); Oliveira e Candau (2010); Oliveira e Souza (2017); Pastana (2017); Pazello (2005); Penna (2014); Pereira (2014); Pereira, Santos, Passos e Jesus (2017); Pereira e Vittoria (2012); Porto, Cunha e Pivetta (2015); Porto-Gonçalves (2012); Restrepo (2015); Sá e Gomes (entre 2015 e 2018); Sherer-Waren (2010); Schulz et al (2016); Sousa (2014); Souza (2015); Storti e Sanchez (2017); Streck (2005); Streck (2017); Streck e Adams (2012); Tavares (2013); Tavares (2014); Valença (2011).*

Tendo chegado a este momento da pesquisa dispus esses 77 artigos agrupados de acordo com suas áreas acadêmicas de produção do conhecimento e, em relação aos artigos publicados no exterior, com seu país de publicação:

#### **Educação (35 artigos):**

- Alpes e Valença (2016); Andreola (2007); Azibei-ro (2007); Azibei-ro (2012); Barbosa (2016); Campos (2017); Candau e Russo (2010); Chaigar e Soares (2017); Cortesão

(2011); Costa e Loureiro (2015a); Costa e Loureiro (2015b); Dias e Oliveira (2012); Farias (2015); Fasano (2016); Faundez (2012); Ferreira e Tristão (2015); Figueiredo e Silva (2012a); Guilherme (2017); Guilherme (2018); Medeiros, Silva e Bomfim (2017); Mesquida, Perosa e Akkari (2014); Moretti e Adams (2011); Nascimento, Castro, Rocha e Petrola (2017); Neto (2013); Neto (2014); Neto (2017); Oliveira (2011); Oliveira e Candau (2010); Oliveira e Souza (2017); Pastana (2017); Pereira, Santos, Passos e Jesus (2017); Restrepo (2015); Storti e Sanchez (2017); Streck e Adams (2012); Tavares (2014).

### **Outras áreas (34 artigos):**

- *Administração* (2): Abdala e Faria (2015) e Abdala e Faria (2017)
- *Artes* (1): Moura (2016a)
- *Ciências Humanas* (3): Porto-Gonçalves (2012); Figueiredo e Silva (2012b); Penna (2014).
- *Ciências Sociais* (1): Sherer-Waren (2010)
- *Comunicação* (2): Alencar (2015); Moura (2016b)
- *Direito* (4): Almeida e Pereira (2015); Junior e Haag (2017); Pazello (2005); Sousa (2014)
- *Geografia* (2): Garcia (2017) e Costa e Loureiro (2013)
- *História* (3): Oliveira (2016), Costa e Martins (2016) e Pereira e Vittoria (2012)
- *Iberoamericana* (1): Fraga (2011)
- *Interdisciplinar* (3): Azibeiro (2005) e Nogueira e Guzzo (2016), Schulz et al (2016).
- *Letras* (3): Ishii (2017), Souza (2015) e Mendonça (2016)
- *Linguística* (1): Alencar, Carvalho e Mendes (2015)
- *Saúde* (2): Carneiro, Krefta e Folgado (2014) e Porto, Cunha e Pivetta (2015).
- *Sociologia* (5): Oliveira (2014), Benzaquen (2014) e Ferreira (2015), Pereira (2014), Sá e Gomes (entre 2015 e 2018),
- *Teologia* (1): Baptista (2016)

### **Publicados em outros países (7 artigos):**

- Colômbia – Bogotá (1): Streck (2017)

- Espanha - Málaga (2): Costa (2014) e Costa e Arduim (2011)
- Portugal - Coimbra (2): Valença (2011) e Martins (2015)
- Portugal - Lisboa (2): Tavares (2013) e Streck (2005)

**Publicado no Brasil, porém, em outra língua (1 artigo):**

- Martins (2012)

O arranjo destes artigos, de acordo suas áreas de acadêmicas de produção do saber, foi importante para ter uma “noção abrangente do nível de interesse acadêmico” dessa tendência recente de abordagem da obra freireana pautando-se pela teoria crítica pós-moderna: multi/interculturalidade crítica; modernidade/colonialidade e epistemologias do Sul.

No que se segue, porém, a pesquisa concentrou suas análises naqueles 35 artigos da área de educação publicados no Brasil. Esta escolha, obviamente, foi feita por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito educacional (PPGE-UFRJ).

*f) Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, a metodologia da abordagem temática, bem como as problemáticas da pesquisa:*

Os trinta e cinco (35) artigos selecionados em na área de educação tinham, portanto, em comum a proposta de uma abordagem da obra de Freire desde as perspectivas das teorias críticas pós-modernas (da *multi/interculturalidade crítica*, da *modernidade/colonialidade* ou das *epistemologias do Sul*) e apresentarem os descritores de busca definidos.

Estes 35 artigos foram sintetizados de acordo com o seguinte critério: a “metodologia de abordagem da temática” nos artigos, entenda-se, a maneira como os autores e autoras relacionam Paulo Freire com os diferentes aportes teóricos da crítica pós-moderna. Esse critério serviu para distinguir aqueles artigos que tratam a temática de maneira mais aprofundada e aqueles que, pelo contrário, dão uma atenção menor a essa questão.

Após realizar uma primeira leitura, os artigos foram, então, divididos em três grupos de acordo a metodologia de abordagem do tema. Ou seja, foram organizados em 3 grupos de acordo com a profundidade da atenção que dispensaram a o tema definido:

**Grupo A** – Dentre os 35 artigos selecionados, sete (7) deles apenas mencionam brevemente a temática da relação das teorias críticas pós-modernas com a Pedagogia do Oprimido durante o texto:

- ALPES, K. G. O.; VALENÇA, M. M. “Assentamento Pedro Inácio: agroecologia, sustentabilidade e justiça cognitiva”. In: *Revista de Educação Ambiental - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Edição Especial V CBEAAGT*, p.27-38, vol. 21, n.2, 2016.
- AZIBEIRO, N. E. “ModernidadeColonialidade ocidental e a produção subalterna do outro”. In: *Revista Proposições*. Campinas – SP: 89 a 101 v. 18, n. 2 maio.ago. 2007.
- CAMPOS, D. A. “A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente”. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 179-199, mar. 2017.
- FARIAS, U. P L. “Era uma vez lá na África...”: a África e as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental – o caso de Belford Roxo/RJ”. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação* - Junho/2015. In: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR162.pdf>.
- MEDEIROS, M. G.; SILVA, M. S. P.; BOMFIM, M. C. A. “A linguagem crítico-reflexiva da educação popular na descolonização da formação e dos saberes docentes”. In: *Linguagens, Educação e Sociedade* - Teresina, ano 01, n. 01, jan./abr, 2017.
- OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. In: *Educação em Revista* - Belo Horizonte - v.26 - n.01 - p.15-40 - abr. 2010.
- RESTREPO, E. “Sobre os Estudos Culturais na América Latina”. In: *Educação*, Porto Alegre – RS, vol. 38, núm. 1, jan-abril, 2015, pp. 21-31

Esses artigos têm em comum o fato de mencionarem um ou outro ponto mas não aprofundarem a relação entre os aportes teóricos (mult/Intercult; mod/colon; epist. do Sul) e a obra de Freire. Ou seja, essa relação não constituiu o foco central do texto. Mesmo quando

foco do artigo, em alguns casos, é a própria obra de Paulo Freire, é dado destaque a outras questões, mas não em relação ao que, aqui, nos interessa.

**Grupo B** – Dentre os 35 artigos, os dezessete (17) artigos que dedicaram uma parte um pouco maior do texto para discutir a questão, porém esta não constitui seu foco central:

- ANDREOLA, B. A. “A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre”. In: *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação - PPGE/UFPel - Pelotas [29]: 45 - 72, julho/dezembro, 2007.
- AZIBEIRO, N. E. “Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas”. In: *Revista Pedagógica*, UNOCHAPECÓ, Ano-15 - n. 28, p.143-176, vol. 01 - jan./jun. 2012.
- CANDAU, V. M.; RUSSO, K. “Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. In: *Revista Diálogo e Educação*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CHAIGAR, V. A. M.; SOARES, L. P. S.. “Estéticas formativas e Interfaces Pedagógicas: narrativas e reflexões sobre uma experiência do Sul”. In: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA* - [S.l.], p.142-161, jun. 2017.
- COSTA, A. C.; LOUREIRO, C. F. “Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em educação ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel”. In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, V. 10, No 1: 180-200, 2015a.
- FAUNDEZ, A. “Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África”. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.
- FERREIRA, N; TRISTÃO, M. “Educação Ambiental em diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos: tessitura de práticas socioambientais de movimentos instituintes de autoformação coletiva”. In: *Comunicações* - Piracicaba - Ano 22 - n. 2 - p. 137-163, 2015.
- FIGUEIREDO, J. B. A; SILVA, M. E H. “Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante”. In: *Revista Pedagógica* - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012a.
- MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. “Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.
- NASCIMENTO, V. S.; CASTRO, L. R.; ROCHA, N. M. F. D. “Do Sul geográfico ao Sul epistemológico: reflexões sobre o programa de pós-graduação da Universidade

Federal do Cariri”. In: *Educere et Educare*, Universidade Estadual do Oeste - Paraná, Vol. 13 Número Especial Jul./Dez. 2017.

- NETO, J. C. M. “Para Além da celebração elogiosa ou da denúncia odiosa: um ensaio sobre implicações das teorias pós-modernas na educação.” In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, p.83-102 set./dez. 2014.
- OLIVEIRA, I. A.; SOUZA, S. F. “Colonialidade Pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas”. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). *Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação*. Belém: CCSE-UEPA, 2017.
- PEREIRA, L. C. P.; SANTOS, B. S.; PASSOS, L. A. JESUS, L. H. “Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana”. In: *Revista de Educação Pública – Cuiabá*. V.06 – n. 62/2p. 509-525 – mai/ago, 2017.
- STORTI, M. A.; SANCHEZ, C. In: “Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração”. In: *IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG – ago, 2017.. In: [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0074.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0074.pdf).
- STRECK, D. R.; ADAMS, T. “Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.
- TAVARES, M. “Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo”. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Universidade Estácio de Sá, v. 11, n. 25, 2014.

Esses artigos adentraram um pouco mais no que se refere às relações entre os aportes teóricos (mult/Intercult; mod/colon; epist. do Sul) e a obra de Freire. Dedicaram uma parte maior do texto para tratar do tema. Porém, a relação entre Freire e a teoria crítica não constituiu o tema central desses artigos.

**Grupo C** – Dentre os 35 artigos, os doze (12) artigos cujo foco central constituiu uma análise mais aprofundada do tema da relação entre a Pedagogia do Oprimido de Freire e as teorias críticas pós-modernas:

- BARBOSA, V. L. E. “Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire”. In: *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*. UNESP - SP. Cit. v. 11, n.1, jan-mar (2016) P. 81 a 94

- CORTESÃO, L. “Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?” In: *EccoS Revista Científica*. PPGE-Uninove: São Paulo, n. 25, p. 95-108, jan./jun. 2011.
- COSTA, A. C.; LOUREIRO, C. F. “Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações para a pesquisa em educação ambiental crítica”. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, SP, v. 10, n. 01, p. 70-87, 2015b.
- DIAS, A. S.; e OLIVEIRA, I. A. “Um olhar dusseliano sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do Sul”. In: Oliveira, I. A.; Araújo, M. D.; Caetano, V. N. S. *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém,: PPGED-UEPA, 2012.
- FASANO, E. “Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul”. In: *Educação & Linguagem*. v. 19, n. 1, 223-243, jan.-jun. 2016.
- GUILHERME, M. M. D. “Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas”. In: *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, n. 44, p. 205-223, set./dez. 2017.
- GUILHERME, M. M. “O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o Sul e o Norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas”. In: *Educação e Sociedade – Revista da Ciência da Educação*, 2018. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/2018nahead/1678-4626-es-es0101-73302018179272.pdf>.
- MESQUIDA, P; PEROZA, J. e AKKARI, A. “A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola”. In: *Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014.
- NETO, J. C. M. “Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana”. In: *Revista Educação Online*, nº 14, p.25-38 , ago./dez. de 2013.
- NETO, J. C. M. “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”. In: *Reunião Nacional da ANPED*, 38ª, 2017, São Luis – MA. ANPED, 2017. GT06 - Educação Popular – Trabalho 129. In: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT06\\_129.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf).
- OLIVEIRA, I. A. “Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire”. In: *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.
- PASTANA, M. A. “Freire e Frantz Fanon: diálogos sobre pedagogia decolonial e educação popular”. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). *Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação*. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

Esses doze (12) artigos foram agrupados mediante o critério de que a temática (da relação entre Freire e crítica pós-moderna) constitui o objetivo central dos artigos. Em comparação com os demais, portanto, apresentam uma discussão mais aprofundada do tema em questão.

Diante dessa grande quantidade de artigos, 35 no total, fiz a escolha de selecionar os doze (12) artigos que, de acordo com o critério adotado, mais aprofundaram nas “problemáticas da pesquisa”. No que se segue, a análise se restringe, portanto, a estes doze (12) artigos selecionados. Embora não representem a totalidade dos artigos encontrados, constituem, por outro lado, uma boa amostra das tendências do que se tem produzido na área educacional.

Esses doze (12) artigos foram analisados de acordo com cinco (5) critérios distintos e complementares, de acordo com a proposta adotada para compreensão a teoria crítica. Primeiro quanto à ocorrência/incidência das distintas teorias críticas, pós-modernas abordadas comparativamente a Paulo Freire (multi/interculturalidade, crítica, modernidade/colonialidade e epistemologias do sul). Além destas alguns autores também fazem menção à influência de outras teorias modernas (cristianismo, marxismo e pós-colonialismo). Segundo quanto ao que dizem a respeito do “diagnóstico da realidade social”, tanto em freire quanto nas teorias comparadas. Terceiro, no que se trata da “teoria do conhecimento”. Quarto, quanto à “filosofia da história”. Quinto, quanto as menções à “metodologia” da Pedagogia do Oprimido. Esses critérios estão em conformidade com a proposta, construída nesta pesquisa, de “criação de novos ângulos para o tema de estudo”, na medida em que são adotados na conceituação e análise da teoria crítica.

As análises dos artigos com base nesses critérios foram apresentadas nas tabelas abaixo (Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5) de forma a apresentar um “mapeamento das ideias já existentes”:

**Tabela 1** - Análise quanto à ocorrência/incidência das distintas teorias críticas, modernas e pós-modernas abordadas comparativamente a Paulo Freire, ou seja, quais teorias críticas são utilizadas pelos/as autores/as em comparação com a teoria crítica freireana:

AUTOR(A)	TEORIAS ABORDADAS
BARBOSA (2016)	<b>Epistemologias do Sul:</b> crítica à epistemologia eurocêntrica moderna ----- <b>Modernidade/Colonialidade:</b> ----- a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser.
CORTEÃO (2011)	<b>Pós-colonialismo:</b> Amílcar Cabral ----- <b>Interculturalidade.</b>

COSTA e LOUREIRO (2015B)	<b>Interculturalidade:</b> Enrique Dussel: transmodernidade, Filosofia latino-americana: América latina no sistema-mundo
DIAS e OLIVEIRA (2012)	<b>Epistemologias do Sul:</b> Ecologia de Saberes ----- <b>Dussel:</b> transmodernidade
FASANO (2016)	<b>Marxismo:</b> Antonio Gramsci: pensamento contra-hegemônico <b>Epistemologias do Sul:</b> Boaventura de Sousa Santos ----- <b>Modernidade/Colonialidade:</b> Candau e Oliveira (2010) ----- <b>Pós-colonialismo:</b> Cabral e Memmi
GUILHERME (2017)	<b>Epistemologias do Sul:</b> sociologia das Emergências
GUILHERME (2018)	<b>Epistemologias do Sul:</b> tradução intercultural ----- <b>Pós-colonialismo:</b> latinoamericano e brasileiro
MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014)	<b>Pós-colonialismo:</b> Fanon e Memmi ----- <b>Marxismo:</b> apenas menciona ----- <b>Igreja Católica:</b> apenas menciona o Conselho Mundial de Igrejas ; e fala de "páscoa"
NETO (2013)	<b>Inter/multiculturalismo:</b> apenas menciona ----- <b>Modernidade/Colonialidade:</b> Mignolo ----- <b>Pós-colonialismo:</b> Fanon, Memmi e Cabral ----- <b>Cristianismo:</b> humanismo cristão e existencialismo cristão ----- <b>Marxismo:</b> classe social, trabalho, e capital, infra e superestrutura. ; Antonio Gramsci
NETO (2017)	<b>Modernidade/Colonialidade:</b> Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres ----- <b>Pós-colonialismo:</b> apenas menciona ----- <b>Marxismo:</b> apenas menciona ----- <b>Humanismo cristão:</b> apenas menciona
OLIVEIRA (2011)	<b>Interculturalidade crítica:</b> Catherine Walsh, Candau
PASTANA (2017)	<b>Epistemologias do Sul:</b> Ecologia de Saberes ----- <b>Pós-colonialismo:</b> Frantz Fanon ----- <b>Transmodernidade crítica:</b> Dussel ----- <b>Modernidade/colonialidade:</b> Grosfoguel: sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-europeu

**Tabela 2** – Análise quanto à abordagem de temas que dizem respeito ao “diagnóstico da realidade social” em freire e nas teorias abordadas:

AUTOR(A)	TEORIAS ABORDADAS	FREIRE
BARBOSA (2016)	A <b>raça</b> como princípio de organização social e o <b>capitalismo</b> como modo de controle operacional constituem,	

	segundo <b>Aníbal Quijano</b> , dois pilares da <b>colonialidade do poder</b> . São as bases políticas e econômicas que determinaram e continuam moldando ainda as realidades sociais de América Latina. (p. 81)	
COSTA e LOUREIRO (2015b)		<b>Dussel</b> , em proximidade com a perspectiva de Freire, parte em sua reflexão da <b>pobreza e dependência</b> da AL no sistema-mundo. (p. 83) -----  Sua denúncia de um mundo Trata-se de uma <b>ontologia político-educativa</b> que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual (p. 74) --- - a <b>opressão</b> é “um ato proibitivo do ser, embora Homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma <b>vocação ontológica</b> para serem mais (p. 77)
DIAS e OLIVEIRA (2012)	Para <b>Dussel</b> a <b>modernidade</b> consiste em um <b>fenômeno eurocêntrico</b> constituindo-se o mundo dos outros (das demais culturas) a barbárie, a marginalidade, o não-ser. O <b>Mito da Modernidade</b> define a cultura do dominador como superior, mais desenvolvida. Constitui como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia. (p. 26) ----- <b>Santos</b> tal como Dussel critica o <b>pensamento moderno</b> , denominando-o de <b>abissal</b> : concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso”, em relação a outros saberes. (p. 27)	Conforme Dussel, a educação de Paulo Freire é pautada na <b>contradição opressores-oprimidos</b> pela leitura das “estruturas de dominação”. (p. 29) ----- ----- Para Freire a <b>opressão</b> é “um ato proibitivo do ser. Por outro lado, homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para serem mais. (p. 31)
FASANO (2016)	<b>Marxismo de Gramsci</b> : O conceito sociológico de hegemonia político-cultural. Gramsci ficou conhecido como o filósofo da superestrutura (p. 226) ---- - <b>Colonialismo</b> : características dos países do sul: vivido historicamente a opressão do colonialismo, do neocolonialismo e do imperialismo, produzidos pelo sistema capitalista. Duas estratégias: política e militar; e superestrutura ideológica (autodesvalia) (p. 228) ----- <b>Modernidade/Colonialidade</b> : Candau e Oliveira: colonialismo x colonialidade (p. 232)	Em Educação como prática da liberdade: o <b>silenciamento</b> das classes populares; a linguagem é organizadora do mundo. ---- <b>Freire e Memmi</b> : a <b>invasão curricular</b> desenvolve-se uma ideologia de inferioridade (p. 233) ----- Pedagogia do Oprimido: a <b>invasão cultural</b> como produtora da antialogicidade. Construíram “ <b>muros invisíveis</b> ”, porém reais, os colonizadores procuram bloquear o ato criativo e transgressor dos explorados. (p. 234)
GUILHERME (2017)		A desigualdade sobretudo com base na categoria sociológica da <b>classe social</b> , no contexto rural, em Freire, constituíram grandes preocupações as situações de pobreza material, de destituição política e de <b>rejeição epistemológica</b> em contexto pedagógico. (p. 210)

GUILHERME (2018)		Freire: “a <b>compreensão crítica</b> das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de <b>raça</b> e de <b>sexo</b> , mas demanda também a compreensão nela do corte de <b>classe</b> ” e explicando que “além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia” (p. 13).
MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014)	<b>Fanon</b> vê a relação do colonizador e do colonizado a partir da força de atração: a consciência do colonizado se vê encoberta: o “mundo do colonizador pode ser um mundo hostil, que rejeita”, é também um mundo impelido pela “inveja”. (p. 98) ----- <b>Memmi</b> : Como a colonização se efetiva e se legitima sem que haja resistência e tentativa de subversão por parte do colonizado (mistificação ideológica da classe dirigente). Para que o colonizador seja inteiramente senhor, não basta que o colonizado seja objetivamente escravo, é necessário que se aceite como tal. (p. 99)	Fanon e Memmi influenciaram decisivamente no sentido do conceito de “ <b>prescrição</b> ” utilizado por Paulo Freire: "Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles. Os oprimidos, que <b>introjetam a “sombra” dos opressores</b> (p. 99) ----- Para Freire (1987, p. 18), “o conhecimento que têm de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela <b>‘imersão’</b> em que se acham na realidade opressora” (p. 100)
NETO (2013)		<b>Fanon</b> influenciou Freire quando diz que o conquistador “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo” (p. 35) ----- Denuncia a escola colonial como instituição que reproduz a ideologia colonialista. (p. 35)
NETO (2017)	<b>Modernidade/Colonialidade:</b> o conceito <b>emancipador</b> 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. (p. 2)	A opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma <b>dimensão econômica</b> mas espalha-se para as esferas <b>culturais</b> , sociais, <b>mentais</b> (machismo, racismo, etc.) (p. 13/14)
OLIVEIRA (2011)		“ <b>cultura de conquista</b> ” de grupos opressores sobre diferentes categorias de sujeitos: “índios, negros e brancos subalternos”. (p. 113) ----- Considera a necessidade de compreender-se que a <b>linguagem</b> envolve questões ideológicas e de poder. “Se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?” (p. 117)
PASTANA (2017)	<b>Epistemologias do Sul:</b> Santos faz uma crítica ao pensamento moderno, abstrato e universal, denominando-o de <b>abissal</b> , o qual assenta-se na invisibilidade de outros saberes. (p. 102) ----- <b>Dussel</b> : ao afirmar que a <b>ciência eurocêntrica</b> se encobre por meio de um mito irracional, que procura	Freire (1983) criticava a educação tradicional, denominando-a de “ <b>bancária</b> ”, por ser modelo de educação que oprime, que apenas “deposita” os conteúdos perpassando a <b>ideologia das classes dominantes</b> . (p. 106)

	justificar a violência e exploração exercidas até hoje pelo colonizador. (p. 104)	
--	---	--

**Tabela 3** – Análise no que se trata da abordagem de temas relacionados à “teoria do conhecimento emancipatório” em Freire e nas teorias abordadas:

AUTOR(A)	TEORIAS ABORDADAS	FREIRE
BARBOSA (2016)	<p><b>Epistemologias do Sul:</b> questiona por que, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção do conhecimento. (p. 83) --</p> <p>----- <b>Modernidade/olonialidade:</b> Quijano chamou primeiro de “<b>descolonização epistemológica</b>” e Walter Mignolo, depois, de “<b>desobediência epistêmica</b>”. (p. 85) --</p> <p>----- Desde o século XVII, o mundo [ocidental] (Descartes, Espinosa, Locke, Newton...). [...] foi elaborando uma forma de produzir <b>conhecimento que satisfazia as necessidades cognitivas do capitalismo:</b> a medição, quantificação, a interiorização (ou objetivação) do que é cognoscível sobre o conhecedor, para controlar as relações dos homens com a natureza. (p. 86) ----- Mignolo estabelece a importância em se considerar os ‘<b>lugares de enunciação</b>’, fundamental para a construção de uma crítica às pretensões universalistas. (p. 87)</p>	<p>Na perspectiva freireana, o objetivo é aliar educação a um <b>projeto histórico de emancipação social:</b> “as práticas educacionais deveriam estar relacionadas a uma <b>teoria do conhecimento</b>. Consequentemente, a educação aparece como ato de conhecer e não como uma simples <b>transmissão do conhecimento</b>. Assim, uma vez que conhecimento e poder são considerados intimamente ligados, tradições e práticas culturais no ensino, por exemplo, estão sob suspeita de <b>dissimular relações de dominação</b>. (p. 90/91)</p>
CORTESÃO (2011)		<p>A tomada de consciência de que determinado problema existe constitui uma etapa pela qual é imprescindível passar, mas que antecede o estágio de <b>conscientização</b>. Dar-se conta da existência dos problemas, tomar consciência de que se afetado por esses problemas e a decisão de os enfrentar, de lutar contra esse estado de coisas, são, portanto, etapas interdependentes e sequenciais. (p. 97) ----- Valorização da cultura e da “<b>leitura do mundo</b>”, a preocupação em discutir, em desenvolver,</p>

		<p>naqueles com quem se trabalha a análise crítica dos problemas com que cada um se confronta. A identificação, feita pelo investigador, das <b>palavras geradoras</b> e dos <b>temas geradores</b>, dá lugar ao estudo, à análise crítica de condições de vida. (p. 98)</p> <p>----- <b>Amilcar Cabral e Freire:</b> a “<b>leitura do mundo</b>” refere-se à preocupação em discutir, em desenvolver, naqueles com quem se trabalha a análise crítica dos problemas com que cada um se confronta é algo de comum em Freire e Cabral (p. 98) ----- Divergência com Freire quanto ao <b>problema da utilização do português</b> como língua oficial e de alfabetização. (p. 102)</p>
<p>COSTA e LOUREIRO (2015B)</p>	<p>Segundo Dussel: Nada mais longe de Freire que o <b>irracionalismo pós-moderno</b>. O oprimido necessita de razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da <b>razão crítica</b>. É aqui que começa o diagnóstico da cultura de dominação e da pedagogia bancária. (p. 76)</p>	<p>Paulo Freire denuncia, do ponto de vista epistemológico, a <b>supressão de saberes</b> dessa <b>população colonizada</b> e espoliada, e valoriza esses saberes como condição da supressão das relações opressoras, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento de uma <b>epistemologia latino-americana</b>. (p. 75) ----- A <b>interculturalidade</b> em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais como uma <b>síntese cultural</b>, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural. Nesse viés, compreendemos a tese da <b>unidade na diversidade</b>; a necessidade de reconhecer a diferença entre culturas, especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas (p. 78) ----- O importante é compreender a relação entre as culturas. Logo, “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (p. 79)</p>
<p>DIAS e OLIVEIRA (2012)</p>	<p><b>Dussel:</b> Para superar esta perspectiva de Modernidade, Dussel propõe o projeto denominado <b>transmodernidade</b>, que inclui a alteridade negada e se opõe radicalmente ao meio irracional da <b>Modernidade eurocêntrica</b> de emancipar, isto é, <b>emancipação</b> como saída da imaturidade como esforço da razão, emancipação com o significado de conquista, permitindo-o se emancipar de seu estado de barbárie. A <b>transmodernidade</b> não se realiza a partir da negação radical da Modernidade, mas por subsunção, na medida em que inclui as alteridades negadas do antigo projeto, não se</p>	<p>Freire denuncia no ponto de vista epistemológico a <b>supressão de saberes</b> dessa <b>população colonizada</b> e valoriza esses saberes, contribuindo para a construção de uma epistemologia sul. (p. 27) ----- Assim, o projeto de <b>humanização</b>, do humano como ser mais, para tornarem-se restauradores tanto da sua humanidade e da de seus opressores. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [e oprimidas] – <b>libertar-se a si e aos seus opressores</b>” (p. 31). ----- Logo, libertação não implica apenas em tomada consciência das condições de opressão. É preciso engajamento: práxis, que “é reflexão e ação dos homens [e</p>

	<p>falando mais em razão emancipadora, mas em razão libertadora. (p. 26) ----- -----</p> <p><b>Santos:</b> Propõe, então, a <b>ruptura epistemológica</b> com a ciência moderna por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo diálogo denomina de “ecologia de saberes”, que enquanto <b>epistemologia pós-abissal</b>, busca utilizar os conhecimentos não científicos de forma contra-hegemônica, sem descrédito do conhecimento científico, promovendo a interação e a interdependência entre esses saberes. As “<b>epistemologias do sul</b>” constituem um conjunto de intervenções epistemológicas que tanto denunciam a supressão de saberes próprios dos povos colonizados como valorizam esses saberes e buscam estabelecer uma ecologia dos saberes (p. 27).</p>	<p>mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (32). ----- -----</p> <p>Freire ao tratar sobre o colonialismo e questões étnicas referentes aos africanos explica que: o processo de luta política no campo educacional passa por “descolonizar as mentalidades” ou “reafricanizar as mentalidades”, tendo como ponto de partida as culturas nativas. (p. 33)</p>
<p>FASANO (2016)</p>	<p><b>Marxismo: Contra-hegemonia de Gramsci:</b> A dialética marxista adotada por Gramsci o levou a conceber que toda práxis guarda em si a contradição: na ação hegemônica existem brechas internas para a construção de uma nova hegemonia. (p. 227) ----- <b>Epistemologias do Sul:</b> crítica ao eurocentrismo: “ir mais devagar, com menos confiança de que as ideias novas criem realidades novas. São as pessoas da rua, <b>na luta</b>, são eles que estão realmente inovando – e não você, com a teoria”. (p. 230)</p>	<p>Não existe <b>neutralidade</b> no conhecimento, é necessário perguntar: “A favor de quem estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (p. 225/226) ----- Paulo Freire representante das “<b>Pedagogias do Sul</b>”: sua epistemologia está “encharcada” com a <b>realidade brasileira e latino-americana</b>, resultante da emersão de tal realidade e da problematização da “leitura do mundo”, especialmente contida na visão dos oprimidos, propondo um processo de libertação e humanização. (p. 228) ----- --- Existe uma propriedade na forma de ler o mundo das diferentes populações, centradas em distintos aspectos, entre os quais se destacam a territorialidade, a cultura, a classe social, etnias e diversidades de gênero. A compreensão do mundo não se resume à lógica cognitiva, mas à amplitude da razão e da corporeidade em profundo vínculo com o real. A <b>linguagem na epistemologia freiriana</b> encontra lugar privilegiado, uma vez que se apresenta a compreensão de que a mesma é organizadora e criadora do mundo, logo ordenadora do Kosmos. Nesse sentido, o pensamento específico de um grupo social, jamais será compreendido diante de um autocentrismo, ou mesmo, da hierarquização imposta por outra cultura. (p. 229/230)</p>
<p>GUILHERME (2018)</p>		<p>A ideia que Freire tem de “<b>multiculturalidade</b>”, um conceito diferente de “multiculturalismo”: é a de um</p>

		<p>processo dinâmico de <b>diálogo</b>, interação e negociação que vai para além da simples coexistência e <b>reconhecimento</b> da diferença. (p. 13) ----- A obra de Freire é um bom exemplo de “<b>tradução intercultural</b>” e de “<b>hermenêutica diatópica</b>” de Boaventura de Sousa Santos. (p. 6) ----- E Freire explica que “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, simplesmente opostas entre si, mas numa permanente dialeticidade”. (p. 8) ----- A <b>interculturalidade</b> está presente no conceito de solidariedade: “exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (p. 8/9) - ----- A <b>importância da linguagem</b> na constituição da sociedade e da língua como instrumento de suporte da comunicação e da interação. Freire: “eu acho que a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem” (p. 10) ----- Freire é arguto na denúncia das tensões conflituais que se respira e transpira entre línguas, decorrentes das <b>relações de poder</b> entre colonizadores e colonizados. Freire: “eu acho que a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem” (p. 10).</p>
<p>MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014)</p>		<p>O que precisa fazer é descobrir-se capaz, <b>expulsar de si o medo</b> e, ao mesmo tempo, o <b>fascínio que sente pelo opressor</b>. Porém, preencher o vazio desta expulsão exige que se assuma um novo modo de vida a ser constituída numa nova relação intersubjetiva, de maneira que seja superada a antiga. (p. 100) ----- <b>Cabral</b> sobre o uso da língua oral e escrita: “A língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”. E <b>Freire</b> comenta: “Amílcar Cabral deixava de perceber lamentavelmente a <b>natureza ideológica da linguagem</b>, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado. Esta é uma das raras afirmações da obra de Cabral que jamais pude aceitar”. (p. 105) ----- <b>Freire</b>: “no momento em que uma sociedade do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que, ao fazê-lo, estará, querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la.” (p. 106) ----- Expulsar a sombra da dominação e assumir sua própria autonomia exige do dominado a capacidade de situar-se historicamente, no que diz respeito às possibilidades que tem para construir-se a si mesmo, sem a intervenção</p>

		de outro que prescreva seus atos. O que precisa fazer é descobrir-se capaz, expulsar de si o medo e, ao mesmo tempo, o fascínio que sente pelo opressor. (p. 100)
NETO (2013)	<p><b>Memmi:</b> (2011[1957]), ao retratar a escola do colonizado, afirma que a memória que é forjada nas salas de aula não é a do próprio povo oprimido, que a história ensinada não é a sua, que os livros lidos lhe falam de um universo que em nada se parece com o seu. (p. 31)</p>	<p><b>Amílcar Cabral</b> influenciou Freire: de “descolonizar as mentes” ou, nas palavras de Amílcar Cabral, “reafricanizar as mentalidades”. (p. 35) ----- o pós-colonialismo que visualizamos na obra freireana não é um simples exercício de retórica ou uma mera busca de discursos coloniais em suportes textuais pedagógicos. É uma <b>palavra-ação</b>, é <b>denúncia-anúncio</b>, é um processo de luta pela libertação do oprimido, termo genérico, por compreender os distintos, cruzados e inseparáveis processos de exclusão, não redutíveis às categorias classe, gênero e etnia, mas as envolvendo seriamente. Não é à toa que diz Freire (1987) que “não há <b>palavra verdadeira</b> que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 33) ----- <b>Pós-modernidade progressista:</b> Paulo Freire soube articular noções caras à modernidade (como emancipação, liberdade e democracia) à crítica da própria modernidade, em torno da colonização do conhecimento. (p. 36)</p>
NETO (2017)	<p><b>Modernidade Colonilidade:</b> A <b>decolonialidade</b> 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 <b>negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual</b> 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 “energía que no se deja manejar por la <b>lógica de la colonialidad</b>, no si cree los cuentos de hadas de la <b>retórica de la modernidad</b>”. (p. 2)</p>	<p>Freire: ideia de que não é possível apartar a <b>subjetividade</b>, da <b>objetividade</b>; 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 <i>modus operandi</i> da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais. (p. 6) ----- ----- Ao enfrentar essa racionalidade estreita, totalitária, propondo o que Freire chama de “<b>síntese cultural</b>”, contribuí para a consolidação de uma pedagogia decolonial, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares. (p. 8) ----- <b>Freire:</b> foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas”. Para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a <b>invasão cultural</b>. (p. 8) ----- O protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a <b>síntese cultural entre o saber popular e o saber científico</b> (p. 10). ----- Isto não significou, contudo, o abandono dos marcos de referência anteriores, mas uma atualização e ampliação do seu discurso teórico. Nesta busca por outras coordenadas</p>

		epistemológicas, está muito evidente o enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno: 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. (p. 12)
OLIVEIRA (2011)	<p><b>Relação entre saberes populares e ciência:</b> O saber científico apresenta-se como rigoroso e sistemático, estando vinculado ao processo de escolarização, e o saber popular, vinculado ao senso comum e à “tradição oral”. --- Nas práticas de <b>educação intercultural</b> consideram-se: a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial das práticas educativas; b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e, c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.</p>	<p>Saberes envolvem o corpo inteiro. <b>Não dicotomiza o corpo e o pensamento</b>, compreendendo o ser humano em sua inteireza. Afirma: “[...] sou uma inteireza e não uma dicotomia. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (p. 114). ----- Freire e Faundez estabelecem uma <b>relação dialética entre o saber científico e o saber do senso comum</b>. Haveria, então, um processo histórico e permanente de superação do saber: “o que é absolutamente rigoroso hoje, pode já não ser amanhã, e vice-versa.” (p. 116) ----- O “<b>diálogo</b>” torna-se uma base epistemológica fundamental (p. 117) -- ----- Na <b>multiculturalidade</b> existe uma tensão entre as culturas, que é a de se exporem por serem diferentes, nas relações democráticas. A “busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade”. A <b>interculturalidade</b> de Paulo Freire é crítica, considerando algumas características apresentadas por Walsh: problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais. (p. 120 a 122)</p>
PASTANA (2017)	<p><b>Epistemologias do Sul:</b> Propõe uma ruptura epistemológica com a ciência moderna, por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo diálogo denomina de “<b>ecologia dos saberes</b>” (contra-hegemônica). ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. É uma epistemologia pós-abissal ou uma contra-epistemologia. (p. 102) ----- <b>Dussel (transmodernidade):</b> a partir da aceitação do outro e de seus processos</p>	<p>A categoria <b>diálogo</b> constitui, também, base epistemológica fundamental na obra de Freire, ao considerar que os sujeitos se conhecem e transformam o mundo a partir da comunicação e diálogo que estabelecem. p. 108) ----- Considera que toda a ação humana é <b>intencionada</b>. (p. 108)</p>

	de alteridade negadas (dignidade e identidades das outras culturas) e se opõe radicalmente á irracionalidade imposta pela <b>modernidade eurocêntrica</b> de emancipar. (p. 104)	
--	--	--

**Tabela 4** – Análise quanto à abordagem de temas relacionados à “filosofia da história” em Freire e nas teorias abordadas:

AUTOR(A)	TEORIAS ABORDADAS	FREIRE
BARBOSA (2016)	<p><b>Modernidade/colonialidade:</b> descolonização da história narrada e do pensamento historiográfico imperial. (p. 81) ----- A modernidade se ancora, ou é ela própria, na/a história do imperialismo, sendo, não apenas um período histórico, mas uma auto narrativa dos sujeitos e das instituições que assumiram o protagonismo como se fosse <b>o centro, a referência mundial, a partir do século XV</b>. (p. 83) -----</p> <p>- A América Latina se configura como uma invenção neste autorrelato da modernidade, que está inserida no âmbito histórico/colonial segundo a <b>teoria do sistema-mundo</b> defendida por Wallerstein. (p. 84)</p>	<p>Na <b>Pedagogia da Esperança</b> reafirma sua <b>‘opção’ pela esperança</b> na luta na perspectiva de que a esperança sem a luta é ingenuidade e a luta sem a esperança é “frívola ilusão”. Defende ainda que, não nascemos esperançosos. Por isso precisamos de uma <b>educação para a esperança</b>. Não significa 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. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. Enquanto <b>necessidade ontológica</b>, a esperança precisa da <b>prática para tornar-se concretude histórica</b>. (p. 90)</p>
FASANO (2016)	<p><b>Narrativas Eurocêntricas: Hegel:</b> Até mesmo teorias anticapitalistas, como as marxistas, apresentaram limites e preconceitos diante dos olhares do Sul. É emblemática a reflexão de Hegel, na obra <i>Filosofia da História</i>, a respeito do continente africano: “A África é o país da infância da história. Para determinar o espírito africano (negro), somos obrigados a renunciar completamente à categoria de universalidade” (p. 90) Entre os negros, a consciência ainda não atingiu a noção de objetividade sólida, por exemplo. Deus, a lei, em que o homem teria a percepção de sua essência [...] a partir do qual resulta que o conhecimento de um ser absoluto está totalmente ausente. <b>Marx e Engels</b> rediscutem o conhecimento e desenvolvem o materialismo histórico dialético, mas autores eles se mantêm</p>	<p>Outra característica demonstrada por Freire em relação a Amílcar Cabral refere-se à necessidade da <b>paciência histórica</b>. <b>Boaventura de Souza Santos</b> também reconhece que a grande contribuição da Pedagogia do Sul diz respeito à <b>práxis das ruas, que é uma práxis não apressada</b>. Freire (1985) salienta a seguinte fala de Cabral com seus soldados: “Meus amigos, meus camaradas, esta guerra vai ser ganha por alguns da minha geração, que escaparão, vai ser ganha por alguns da geração de vocês que escaparão, mas vai ser ganha pela geração que está chegando aí”. Para Freire (1985), a profunda <b>sensibilidade histórica</b>, o compromisso com o hoje, mas também, com as próximas gerações, é que desafiaram Amílcar Cabral a lutar pela educação como forma revolucionária, uma educação que colocasse em</p>

	autorreferenciados quando analisam realidades diversas da história e da cultura europeia, como Hegel. (p. 229)	permanente diálogo, teoria e prática, e acima de tudo, uma educação que concebesse <b>o ser humano como alguém inacabado.</b> (p. 235)
GUILHERME (2017)		Para Freire: o <b>futuro responde directamente ao presente</b> , é no desenrolar do presente que se prepara e, apenas até certo ponto, se vai determinando o futuro. (p. 217)----- Para Freire, “ <b>não podemos ‘existir’ sem nos interrogar sobre o amanhã</b> , sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá”, o que não quer dizer que não se preocupe com o concreto, isto é, “sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o <b>‘inédito viável’</b> demandando de nós a luta por ele” (218). ----- <b>Freire:</b> argumenta “que, na <b>inteligência mecanicista</b> portanto <b>determinista da História</b> , o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança” (p. 218) ----- O imaginário de futuro no conceito de “ <b>inédito-viável</b> ” caracteriza bem o quadro ontológico-epistemológico das <b>Epistemologias do Sul.</b> (219) ----- Em Freire, as ideias de descoberta, esperança, autonomia, empoderamento e mudança marcam a sua pedagogia de tal forma que lhe dá uma força nova, que transmite as sinergias da segunda metade do século XX e que pavimenta o caminho das Epistemologias do Sul na sua inteira legitimidade, no ímpeto de uma verdadeira “ <b>sociologia das emergências</b> ”. Para Freire, <b>o sonho é o motor da transformação social</b> , da criatividade feita realidade, da concretização possível da ideia (p. 220).
MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014)		Expulsar a sombra da dominação e assumir sua própria autonomia exige do dominado a capacidade de <b>situar-se historicamente, no que diz respeito às possibilidades</b> que tem para construir-se a si mesmo, sem a intervenção de outro que prescreva seus atos. (p. 100)
OLIVEIRA (2011)		Os movimentos populares ao correlacionarem educação e transformação, possibilitaram a ampliação do entendimento sobre cultura. Esta compreensão da relação da educação com a mudança social perpassa além do conceito de cultura, pelo conceito de história. O ser humano é “ <b>criador da cultura</b> ” e “ <b>fazedor da história</b> ”. A história em Freire é possibilidade e o futuro problematizado, isto significa que <b>não há uma determinação histórica nem um futuro inexorável.</b> O ser humano, face à sua <b>consciência de</b>

		<b>inacabamento</b> , intervém no mundo, “faz a história em que socialmente se faz e se refaz.” Por isso, “a razão de ser da vida está se dando. E não está dada, nem terminada.” (p. 119).
PASTANA (2017)	<b>Interculturalidade crítica: Walsh:</b> buscando dessa forma novas formas de pensar, de ser, agir, de estar e aprender com o outro, por meio de novos modos de sonhar e viver. Considerada dessa maneira, a pedagogia decolonial, como a pedagogia crítica, é “em última instância, um sonho, mas <b>um sonho, que se sonha na insônia da práxis</b> . Isso se deve a que um indivíduo não pode dizer que realizou a pedagogia crítica (ou a pedagogia decolonial) se deixar de lutar por consegui-la. (p. 105).	Em Paulo Freire, <b>o ser humano historicamente situado, no mundo e com o mundo</b> , ao se apresentar como ser de relações mostra-se inacabado, inconcluso e incompleto <b>em permanente devir</b> . Impulsionado pela sua <b>curiosidade</b> , em busca de novas perspectivas e horizontes, <b>vocacionado a ser mais</b> , graças ao seu potencial crítico-produtivo executado pelo trabalho transformador de si, do mundo e da história, em direção ao <b>utópico rumo da liberdade</b> , empenhando-se desta forma, em que suas práticas sejam capazes de sinalizar o tipo de sociedade e de mundo que estão comprometidos. Inspirado na corrente <b>existencialista</b> , afirma Freire “Não nasci... vim me tornando”. (p. 107/108)

**Tabela 5** – Análise quanto à abordagem da temática da “metodologia” da construção do conhecimento emancipatório em freire e nas teorias abordadas.

AUTOR(A)	TEORIAS ABORDADAS	FREIRE
BARBOSA (2016)		A constituição do <b>método da Educação Popular</b> começa a se estruturar como corpo teórico e prática social no Brasil no final da década de 1950, quando intelectuais e educadores ligados à Igreja Católica e influenciados pelo humanismo personalista que florescia na Europa no pós-guerra se voltaram para as questões populares. Paulo Freire foi o pioneiro no trabalho de sistematização teórica de Educação Popular com o livro Pedagogia do oprimido (1966- 2003). Um elemento fundamental do método é o fato de considerar, como <b>ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior do educando</b> , ou seja, o entendimento adquirido sobre a inserção social e na natureza que as experiências de trabalho, vida social, luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade proporcionam. Esse conhecimento fragmentado e pouco elaborado <b>é a matéria-prima da</b>

		<p><b>Educação Popular.</b> Não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário, é necessário <b>superar o processo de discussão verticalizado e que enfatiza o processo de transmissão de conhecimento.</b> É preciso que amplie os espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social. (p. 88)</p>
--	--	--

*g) Análise e elaboração das conclusões preliminares:*

**Análise da Tabela 1** - Das teorias pós-modernas que foram abordadas pelos/as autores/as em comparação com a Pedagogia do Oprimido:

- Quatro (4) artigos compararam Freire com a teoria da *Multi/interculturalidade Crítica*: COSTA e LOUREIRO (2015b); NETO (2013); NETO (2017); PASTANA (2017)

- Cinco (5) artigos compararam Freire com a teoria da *Modernidade/Colonialidade*: BARBOSA (2016); FASANO (2016); NETO (2013); NETO (2017); PASTANA (2017)

- Cinco (5) artigos compararam Freire com a teoria das *Epistemologias do Sul*: BARBOSA (2016); DIAS e OLIVEIRA (2012); FASANO (2016); GUILHERME (2017); PASTANA (2017)

- Além destes, outras teorias (apenas mencionadas) em comparação com Freire foram o *humanismo cristão* [3 artigos mencionam: MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); NETO (2013); NETO (2017)]; *marxismo* [4 artigos: FASANO (2016); MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); NETO (2013); NETO (2017)]; *transmodernidade* [3 artigos: COSTA e LOUREIRO (2015b); DIAS e OLIVEIRA (2012); PASTANA (2017)]; pós-colonialismo [7 artigos: CORTESÃO (2011); FASANO (2016); GUILHERME (2018); MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); NETO (2013); NETO (2017); PASTANA (2017)]

**Análise da Tabela 2** - Dos aspectos relativos à abordagem do tema do *diagnóstico da realidade social* em Freire e nas teorias abordadas:

Seis (6) artigos abordaram aspectos referentes ao “diagnóstico da realidade social” nas teorias pós-modernas abordadas: BARBOSA (2016); DIAS e OLIVEIRA (2012); FASANO (2016); MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); NETO (2013); NETO (2017)

Dez (10) artigos abordaram aspectos referentes ao “diagnóstico da realidade social” na teoria freireana: COSTA E LOUREIRO (2015b); DIAS e OLIVEIRA (2012); FASANO (2016); GUILHERME (2017); GUILHERME (2018); MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); NETO (2013); NETO (2017); OLIVEIRA (2011); PASTANA (2017)

**Análise da Tabela 3** - Dos aspectos relativos à abordagem do tema do *teoria do conhecimento emancipatório* em freire e nas teorias abordadas::

Oito (8) artigos abordaram aspectos referentes à “teoria do conhecimento emancipatório” nas teorias pós-modernas abordadas: BARBOSA (2016); COSTA E LOUREIRO (2015b); DIAS e OLIVEIRA (2012); FASANO (2016); NETO (2013); NETO (2017); OLIVEIRA (2011); PASTANA (2017)

Dez (10) artigos abordaram aspectos referentes à “teoria do conhecimento emancipatório” na teoria freireana: BARBOSA (2016); CORTESÃO (2011); COSTA E LOUREIRO (2015b); DIAS e OLIVEIRA (2012); FASANO (2016); GUILHERME (2018); NETO (2013); NETO (2017); OLIVEIRA (2011); PASTANA (2017)

**Análise da Tabela 4** - Dos aspectos relativos à abordagem do tema da “filosofia da história” em freire e nas teorias abordadas:

Três (3) artigos abordaram aspectos referentes à “teoria do conhecimento emancipatório” nas teorias pós-modernas abordadas: BARBOSA (2016); FASANO (2016); PASTANA (2017)

Seis (6) artigos abordaram aspectos referentes à “teoria do conhecimento emancipatório” na teoria freireana: BARBOSA (2016); FASANO (2016); GUILHERME (2017); MESQUIDA, PEROSA e AKKARI (2014); OLIVEIRA (2011); PASTANA (2017)

**Análise da Tabela 5** - Dos aspectos relativos à abordagem do tema do *método* freireano:

Para além da característica de “partir dos saberes concretos”, que quase todos os artigos mencionam, apenas um (1) artigo, ainda que sucintamente, menciona aspectos relacionados ao método freireano: (BARBOSA, 2016)

Conclui-se, portanto, que os artigos abordaram, em sua maioria, aspectos relacionados, primeiro, à teoria do conhecimento emancipatório (9 em relação às teorias abordadas e 10 à teoria freireana) e, depois, ao diagnóstico da realidade social (7 em relação às teorias abordadas e 10 à teoria freireana). Os aspectos relacionados à filosofia da história aparecem em terceiro lugar como temática mais abordada (3 em relação às teorias abordadas e 7 à teoria freireana). Quanto aos aspectos metodológicos freireanos, para além do fato de partir das experiências concretas, apenas um (1) artigo abordou essa temática um pouco além disso. De fato, os aspectos metodológicos, sejam eles freireanos ou em relação às teorias abordadas, são muito pouco abordados nestes doze artigos analisados.

***h) Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas entre os artigos:***

Obviamente, a organização do relatório, com a sistematização das sínteses e identificação das tendências, se refere a este relatório presente. Uma vez identificadas e analisadas essas temáticas (diagnóstico, teoria do conhecimento, filosofia da história e metodologia) da teoria crítica, no capítulo quarto, elas foram analisadas comparativamente com a análise das obras de Paulo Freire e com o aporte teórico da teoria crítica moderna e pós-moderna.

Retomando os objetivos da pesquisa, para tentar responder à pergunta sobre a possibilidade de uma educação em perspectiva emancipatória, de acordo com as renovações recentes da teoria crítica, procurei percorrer um caminho que vai das origens da teoria crítica na modernidade, passando pelas suas renovações recentes na pós-modernidade para, finalmente, analisar a Pedagogia do Oprimido.

Em síntese, levando em consideração os problemas de pesquisa, bem como os objetivos traçados, realizei nesta pesquisa o seguinte caminho: neste primeiro capítulo já apresentei resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos acadêmicos da área de educação.

No capítulo segundo iniciei a jornada em busca da compreensão da teoria crítica. Constituiu no estudo acerca do surgimento da teoria crítica e do debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade e na contemporaneidade, com destaque para uma análise da teoria crítica de Kant, Hegel e Marx, como representantes da teoria crítica moderna. Apresentei, também, algumas renovações da crítica na Escola de Frankfurt e na pós-modernidade.

No terceiro capítulo, abordei as renovações recentes da teoria crítica. Analisei três correntes teóricas: a Multi/interculturalidade Crítica, o Grupo Modernidade/Colonialidade e, por fim, as Epistemologias do Sul. Propus também, neste momento, um novo olhar sobre a teoria crítica, uma nova forma de defini-la.

Finalmente, no capítulo quarto, analisei a teoria crítica na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Nesta análise, a seleção da temática foi feita com base em quatro critérios que constituem temas interrelacionados através dos quais compreendemos aqui a teoria crítica: 1) diagnósticos da realidade social; 2) teoria do conhecimento emancipatório; 3) filosofia da história; e 4) metodologia. Os resultados desta análise foram apresentados comparativamente em relação aos resultados alcançados nos capítulos anteriores, ou seja, em relação à teoria crítica moderna e pós-moderna e, também aos resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. Neste último capítulo, apresentei também as contribuições propostas para essa área de pesquisa. Percorrendo este caminho, busquei caracterizar a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire enquanto uma teoria crítica transmoderna.

## 2 - Teoria Crítica - Moderna e Contemporânea.

No capítulo anterior, respondi ao primeiro dos problemas desta pesquisa:

- *Qual é o “Estado do Conhecimento” em artigos acadêmicos atuais na área educacional que abordaram as afinidades existentes entre a Pedagogia do Oprimido e a crítica pós-moderna (pautada pela multi/interculturalidade crítica, pela modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul)?*

Neste capítulo, procurei responder ao segundo problema:

- *Como surgiu a teoria crítica e o debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade europeia?*

Coube a este capítulo segundo e ao terceiro realizarem a proposta de aprofundar a exposição dos referenciais teóricos da pesquisa. Trata-se principalmente, conforme visto, (a) da multi/interculturalidade crítica, (b) da teoria decolonial e (c) das epistemologias do Sul, que representam alguns dos principais movimentos recentes de renovação da teoria crítica. Antes de abordá-los no capítulo subsequente, porém, é pertinente esclarecer, neste capítulo, seus motivos. Afinal, por que mesmo renovar a teoria crítica?

Como expus a seguir, a resposta está relacionada com as origens cientificistas modernas da teoria crítica, nas quais Kant, Hegel e Marx constituem destacados representantes, bem como os questionamentos contemporâneos acerca das possibilidades de um projeto transformador da realidade social baseado na razão e na emancipação humanas.

A teoria crítica, como se sabe, tem origem na modernidade europeia. Certamente que, ao falar desse movimento de renovação, me refiro às insuficiências das teorias europeias tradicionais (modernas) no seu propósito de oferecer um quadro explicativo da realidade social opressora em sua totalidade e um conhecimento emancipatório universal. Todavia, acredito que, mesmo se limitasse a análise ao contexto europeu, a teoria crítica constitui uma área do saber bastante extensa e multifacetada, influenciando um leque diversificado de correntes teóricas multidisciplinares (economia, filosofia, literatura, teologia, arte). Além disso, ela abarca, também, uma diversidade temática, em diferentes países e línguas. Isso mostra a diversidade

de fenômenos que podem estar relacionados ao termo teoria crítica e dificulta a tarefa de falar de uma teoria crítica em geral, quando na verdade o que temos é uma multiplicidade de teorias desenvolvidas durante os últimos séculos naquele continente. Portanto, não tive, aqui, a pretensão de apresentar uma visão generalizante dessa área, nem sequer abordar todos os principais assuntos e autores/as relacionados a ela.<sup>14</sup> O que pretendi, isto sim, foi desenvolver uma linha de raciocínio baseada em um tema específico que é central para a teoria crítica em geral e para a questão de sua renovação, em particular, e que serve de fio condutor para as discussões propostas nesta pesquisa, qual seja, a ideia de “emancipação”. O tema da emancipação está relacionado, por um lado, com uma teoria do conhecimento e, por outro, com uma filosofia da história que partem, ambas, de diagnósticos empíricos da realidade social.

Nesse sentido, realizei tal objetivo através da divisão do tema em três partes complementares: a modernidade, a contemporaneidade e o período mais recente (pós-moderno).

Assim, neste capítulo, na parte relativa à modernidade, a temática é introduzida através da explicitação de alguns pressupostos para o surgimento da ideia de emancipação. Neste tópico, abordei, em seguida, as origens da teoria crítica moderna através da investigação da noção de emancipação em Kant, Hegel e Marx. Apresentei também algumas avaliações críticas da teoria marxiana, apontando algumas insuficiências para tratar da questão da emancipação e da opressão sociais.

É bom deixar claro que a análise um tanto detalhada que aqui se faz, não sem propósito, a estes filósofos modernos (Kant, Hegel e Marx) não se dá apenas pela importância de compreender a teoria emancipatória de um ponto de vista histórico. Embora não sejam o foco central desta pesquisa, eles constituem referências a partir das quais ocorreu, bem como ainda ocorre, o desenvolvimento da teoria crítica posterior, inclusive a teoria crítica de Paulo Freire (2016 [1970] e 1993 [1992]), que é, este sim, o foco central nesta pesquisa. Nesse sentido, essa contextualização histórica, aqui construída, não serve meramente para se fazer entender os parâmetros científicos modernos, coisa que já não é novidade na academia, mas também para introduzir um assunto que será retomado posteriormente: é por meio da crítica dos discursos cientificistas modernos (na qual Kant, Hegel e Marx constituem grandes expoentes) que tem origem as renovações da teoria crítica contemporânea e recente. Em qualquer das

---

<sup>14</sup> Deixei de fora dessa breve análise muitos autores e autoras considerados/as críticos/as que se dedicaram ao tema (Lukacs, Benjamin, Luxemburgo, Gramsci, Castoriadis, Habermas e muitos outros), a quem não posso fazer justiça no espaço curto dessa dissertação.

correntes aqui abordadas, seja na Escola de Frankfurt ou na teoria pós-moderna, seja na Multi/interculturalidade Crítica, na Modernidade/colonialidade ou nas Epistemologias do Sul, ou ainda na Pedagogia do Oprimido, é através da crítica dos discursos cientificistas modernos que se renova e reinventa a teoria crítica, bem como a emancipação social. Portanto chamo atenção a essa intertextualidade.

Com isso em vista, na segunda parte deste capítulo, relativa ao período contemporâneo não tão recente, abordei, primeiramente, o desenvolvimento da teoria crítica em alguns autores da Escola de Frankfurt e, em seguida, alguns desafios oriundos do paradigma pós-moderno para a renovação de teorias e práticas emancipatórias na contemporaneidade.

Essa contextualização histórica foi de muita importância para compreensão dos movimentos mais recentes de renovação da teoria crítica que procurei abordar no próximo capítulo (a multi/interculturalidade crítica, as epistemologias do Sul e a modernidade/colonialidade) e, também, de Freire que foi abordado no último capítulo.

## **2.1 – Sobre a emancipação e a Teoria Crítica na modernidade**

### **2.1.1 – O paradigma científico universalista e as origens da ideia de emancipação**

Já foi dito que a modernidade surgiu com o objetivo de “desencantamento”<sup>15</sup> da Idade Média europeia, quando reinava, hegemônica, uma cultura teocêntrica e transcendentalista, onde a ciência era dependente da verdade oficial chancelada pela autoridade da Igreja e dos regimes monárquicos. Através do desenvolvimento da ideia de uma conscientização acerca de suas capacidades racionais para a investigação dos mistérios da natureza, inaugura-se, com a modernidade, uma cultura antropocêntrica e secular onde o homem supostamente não dependeria de ninguém, além da ciência e de si próprio, para solucionar todos os seus problemas, mesmo os mais enigmáticos. Como se sabe, no que concerne ao aspecto filosófico, as origens desse movimento são encontradas no Renascimento, no contexto de

---

<sup>15</sup> Segundo Georgen, esse conceito de “desencantamento” foi sugerido primeiramente por Max Weber (1864-1920). (GEORGEN, 2001: p. 5)

autores como Copérnico e Galileu, e pós-renascentista, como Bacon e Descartes<sup>16</sup>, e foram, posteriormente, desenvolvidas no período do Iluminismo por outros autores como Hume, Rousseau, Kant e outros. Os filósofos renascentistas e iluministas lançaram as bases sobre as quais foi erguida a ciência moderna.

Na verdade, entretanto, além da intenção de demarcar o afastamento e um desencanto em relação ao contexto medieval, a modernidade (veladamente) acabou apresentando também uma certa continuidade em relação a alguns mitos presentes na própria cultura cristã medieval. Por um lado, os tempos medievais passaram a ser concebidos como uma época de superstição, cuja autoridade religiosa deveria ser extinta, assim como o “direito divino” monárquico. A monarquia parlamentar, para uns, ou a democracia, para outros, seria o regime político laico mais adequado para o novo homem racional moderno. Por outro, não obstante a pretensão de libertar o homem da ignorância, expressa em ideais de emancipação e conscientização, revelou-se a influência (velada) do ideal de “salvação” presente na cultura cristã que, também, difundia a noção de que o futuro, expresso no salvacionismo, seria algo, senão como um paraíso na Terra, ao menos com igualdade, liberdade e fraternidade para todos. Como afirma Georgen, de maneira geral, no decurso do período moderno:

O ideal continua sendo o da salvação, mas haviam sido substituídos os meios de alcançá-la. A redenção do homem passa a depender não mais do gesto generoso da divindade, mas da capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza, descobrir suas regularidades e colocar estes conhecimentos a serviço do homem pela tecnologia. Cada vez mais (...) a felicidade deveria ser conquistada a partir dos recursos (racionais) próprios do homem. A modernidade é o processo de desencantamento da organização religiosa do mundo. (...) Nas palavras de Lechner<sup>17</sup>, “a secularização translada para a política a função integradora que cumpria anteriormente a religião. Se antes a religião consagrava uma instância última em que se fundavam as manifestações da ordem dada, agora se atribui à política o lugar privilegiado na produção da ordem social”. Salvação, o termo medieval que implica passividade humana e atividade divina, passa a ser substituído por emancipação que supõe a participação ativa do ser humano e dispensa à assistência da divindade. A atitude passiva cede lugar à atividade racional que avança pelo mundo físico e social, na busca de novas formas de entendimento e de organização. A razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. Além de ser atributo do sujeito individual, a razão é alçada à capacidade de sujeito-espécie de promover a emancipação do homem através da ciência e da tecnologia. (GEORGEN, 2001: p. 16)

Ou seja, durante a modernidade, consolidou-se a ideia de que a emancipação poderia se realizar através do desenvolvimento da razão e das liberdades individuais. A partir daí,

<sup>16</sup> Alguns autores consideram que filósofos como Descartes já se encontram num período pós-renascentista na medida em que já teriam superado a dúvida filosófica que caracteriza o Renascimento e afirmam a possibilidade da verdade científica moderna. Ver: KOYRÉ, A. *Considerações sobre Descartes*. Lisboa: Presença, 1992.

<sup>17</sup> O autor se refere à obra: LECHNER, N. “Un desencanto llamado postmodernismo”. In: LECHNER, N. et al. *Debates sobre modernidad e postmodernidad*. Quito: Editores Unidos Nariz del Diablo, 1991, p. 35.

liberdade e razão passaram a significar a realização da emancipação dos sujeitos, uma das metas mais elevadas do processo de civilização. Esse novo sentido da história está simbolizado, sobretudo, pelas revoluções liberal-burguesas. Portanto, pode-se dizer que a modernidade foi inventada e projetada para se realizar no sentido de construir a emancipação do homem através da razão (ciência) e da liberdade (política), através da construção de uma sociedade progressivamente livre e racional. Razão e liberdade entendidas como elementos interdependentes de um mesmo processo.

Portanto, se num primeiro momento era a fé, posteriormente coube à razão possibilitar a “salvação” ou o melhoramento do homem. O conceito moderno de emancipação<sup>18</sup> estará, a partir de então, estreitamente atrelado aos aspectos secular, material e histórico-físico do homem e, não mais, ao plano transcendental da perspectiva cristã. Ao menos, não como era no período medieval.

Com a centralidade da razão, o esforço de emancipação passa a ter como fundamento o homem, ou seja, o indivíduo humano. Assim, nesta época ocorreu um verdadeiro “giro epistemológico”, como se diz contemporaneamente. Trata-se de um giro da fundamentação filosófica, transcendente e teocêntrica do saber para uma fundamentação científica, imanente e antropocêntrica. Do especulativo e relativamente pouco relacionado com as questões práticas da vida, como era no período medieval, a ciência moderna tende a empregar formas de conhecer e transformar a natureza em prol do ser humano.

Nos princípios da modernidade, esse ideal racionalista ganhou força, sobretudo, a partir de Galileu e Descartes. Como afirmam Grün e Costa, o que se convencionou chamar de tradição “fundacional” da filosofia ocidental constitui um desdobramento direto da metafísica cartesiana:

A partir de Descartes, o sujeito passa a ser a sede da certeza – todo e qualquer conhecimento deve estar fundado no sujeito. O pensamento, metodicamente conduzido, encontra em si mesmo os critérios que permitirão conhecer a Verdade. Concebe-se o sujeito como uma realidade primeira e fundante; a realidade dada a um sujeito pensante é o próprio pensamento e o mundo externo deixa de funcionar como um princípio de conhecimento. Inaugura-se, assim, o moderno homocentrismo, a hegemonia do sujeito cognoscente. Quase na mesma época de Descartes, Galileu teve uma antecipação genial ao afirmar que, no vácuo, uma

---

<sup>18</sup> Do latim *emancipatio* (*ónis*): na Roma antiga referia-se ao ato de alienar uma propriedade, um escravo por exemplo. A palavra era formada pelo prefixo *ex* (indicando a ideia de "saída" ou de "retirada"), pelo substantivo *manus* ("mão", simbolizando poder) e pelo verbo *capere* ("agarrar", "pegar"). Emancipar era, literalmente, "retirar a mão que agarra", é abrir mão do poder sobre alguma "coisa". Emancipar-se significava, portanto, dizer a quem nos oprime: "tire a sua mão de cima de mim!". Veja em: <http://palavraseorigens.blogspot.com.br/2012/04/tire-mao-da-minha-emancipacao.html>.

pluma cai exatamente com a mesma velocidade de uma lâmina de chumbo. Como naquele tempo não havia as mínimas condições de realizar isso experimentalmente, Galileu concebeu a ideia em sua própria mente (...) Com isso o mundo passa a ser uma criação própria da mente do cientista. (GRÜN; COSTA, 2002: p. 87).

Como afirmam os autores, com Galileu e Descartes, inicia-se o racionalismo moderno, segundo o qual o indivíduo (racional) conheceria a realidade exclusivamente por meio do seu próprio pensamento. Ou melhor, ele só deveria obedecer à autoridade da matemática, supostamente, o único critério capaz de conduzir o sujeito ao alcance da verdade. Como disse Descartes:

Essas longas cadeias de razões, tão simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, levaram-me a imaginar que todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens encadeiam-se da mesma maneira, e que, com a única condição de nos abstermos de aceitar por verdadeira alguma que não o seja, e de observarmos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada que não acabemos por chegar a ela e nem tão escondidas que não a descubramos. (DESCARTES, 1996 [1637]: P. 23/24)

Descartes foi um dos primeiros cientistas modernos a, não somente fazer uso do método matemático, mas utilizá-lo também como critério de cientificidade na sua teoria do conhecimento humano. Supostamente, segundo o autor, além das ideias que nos vêm da realidade e da imaginação, existiriam ideias inatas no ser humano, que não necessitam qualquer recurso à experiência.

E o que encontro aqui de mais considerável é que encontro em mim uma infinidade de ideias de certas coisas, que não podem ser estimadas um puro nada, embora, talvez, não tenha nenhuma existência fora do meu pensamento, e que não são fingidas por mim, se bem que esteja em minha liberdade pensá-las ou não as pensar; mas elas têm suas naturezas verdadeiras e imutáveis. Como, por exemplo, quando imagino um triângulo, ainda que talvez não haja em lugar nenhum do mundo fora do meu pensamento uma tal figura, e jamais tenha havido, não deixa de haver, não obstante, uma certa natureza, ou forma, ou essência determinada desta figura, a qual é imutável e eterna, que eu não inventei e que não depende de forma alguma meu espírito (...)

E só o que tenho que objetar aqui é que talvez essa figura do triângulo tenha vindo ao meu espírito por intermédio dos meus sentidos (...) pois posso pensar em meu espírito uma infinidade de outras figuras, das quais não se pode haver a menor suspeita de que tenham caído sob os meus sentidos e, todavia, não deixo de poder demonstrar diversas propriedades relativas à natureza delas, bem como as relativas ao triângulo, as quais, por certo, devem ser todas verdadeiras, porquanto as concebo claramente. (...) [Incluí] no número das mais constantes verdades aquelas que eu concebia clara e distintamente no tocante às figuras, aos números, e às outras coisas que pertencem à aritmética e à geometria. (DESCARTES, 2005 [1641]: p. 98/99)

No entender de Descartes, as categorias matemáticas, supostamente, são inatas, ou seja, existiriam verdadeiramente na medida em que não seriam criadas pelos sentidos, mas pela clareza do espírito. Esse contexto de surgimento do racionalismo e dessa maneira de pensar,

no qual Descartes constitui uma das grandes referências filosóficas, como se vê a seguir, gerou consequências não somente para a construção da ciência, mas para a construção da modernidade europeia como um todo.

Como se sabe, paralelamente ao racionalismo, fundamentado no conhecimento matemático abstrato, uma outra corrente filosófica também contribuiu para a consolidação da ciência na modernidade: o empirismo. Ao contrário daquele, este afirma que o conhecimento se origina a partir da realidade concreta e, portanto, a verdade só pode ser encontrada se demonstrada empiricamente. Ou seja, um conhecimento verdadeiro é aquele que está de acordo com a realidade a qual expressa e não necessariamente com o pensamento do sujeito cognoscente. Um de seus primeiros e mais reconhecidos representantes foi, como se sabe, Francis Bacon que cita estes “aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem”:

XIX - Só há e só pode haver duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma, que consiste no saltar-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inamovível verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo contínua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios de máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém ainda não instaurado. (...)

XXIV - De modo algum se pode admitir que os axiomas constituídos pela argumentação valham para a descoberta de novas verdades, pois a profundidade da natureza supera de muito o alcance do argumento. Mas os axiomas retos e ordenadamente abstraídos dos fatos particulares, estes sim, facilmente indicam e designam novos fatos particulares e, por essa via, tornam ativas as ciências. (...)

XXXVI - Resta-nos um único e simples método, para alcançar os nossos intentos: levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas. (BACON, 2002 [1620]: p. 15 e 19)

Enquanto o racionalismo se apoiava, de preferência, no *a priori* matemático (dedutivo), o empirismo se adequava melhor ao *a posteriori* (indutivo). Seja como for, ambas as correntes de teoria do conhecimento modernas, racionalismo e empirismo, basearam-se na divisão entre sujeito cognoscente e objeto conhecido.

É importante destacar, aqui, que neste processo histórico moderno ocorre, gradualmente, um movimento teórico de separação entre filosofia e ciência, com a valorização desta em detrimento da outra. Desde a antiguidade, o termo filosofia (abarcando a ciência) referia-se a todos os ramos do “conhecimento puro”, em contraste com o que chamavam “artes” ou “técnicas”. Essa classificação seguia um padrão advindo da antiguidade que desprezava o trabalho manual (apropriado aos trabalhadores e aos escravos) em detrimento das atividades do intelecto (dignas do homem livre). Contudo, a partir da modernidade, inicia-se um movimento

de valorização das artes mecânicas no sentido de elevá-las à dignidade de conhecimento científico. Note-se, não apenas técnica (*techné*), mas conhecimento (*episteme*). Além do mais, com a ascensão social da burguesia, o trabalho passou a ser valorizado também como fonte de riqueza. Nesse sentido, ao contrário da filosofia que se encontrava, até então, num plano investigativo demasiadamente abstrato, a ciência (ainda sob o nome de filosofia natural, no Renascimento) começa a ganhar autonomia buscando, cada vez mais, pautar-se, primeiramente, pela investigação direta e pela transformação da natureza e, não mais pelos cânones da filosofia medieval e antiga. Esse ramo da filosofia natural, que somente mais tarde, principalmente no século XIX, passou a se chamar ciências da natureza, adotou, em relação à filosofia, uma metodologia própria baseada na matemática e na experiência. (FEGHARAZZI, 2014)

Mas o que o desenvolvimento da ciência, aqui traçado, tem a ver com o interesse acerca da teoria crítica e da emancipação? É que, como se sabe, é justamente neste contexto cientificista que teve origem a teoria emancipatória moderna. Portanto, é importante conhecer o paradigma científico em que essa teoria surgiu, afim de captar os sentidos de sua posterior renovação. Para compreender a teoria crítica emancipatória de Marx, bem como sua renovação futura, é importante ter em vista seus precursores, entre os quais se destacam as teorias científicas de Kant e de Hegel. Como se verá adiante, a crítica a essa tríade de autores alemães tem sido muito importante para o desenvolvimento da teoria crítica, tanto no período moderno quanto na contemporaneidade.

Nos séculos anteriores a Marx (XVII e XVIII), este modelo de racionalidade, com o tempo, se tornou hegemônico. E acabou por se constituir um modelo, inclusive, totalitário, uma vez que só concebia um determinado tipo de verdade, fornecida pela matemática e/ou pela então chamada filosofia natural, capaz de gerar ideias claras e simples que possibilitaram um conhecimento profundo e rigoroso da natureza. Como afirma Oliveira (2012)

O modelo de racionalidade dominante entre os filósofos iluministas (...) seguiu sendo o demonstrativo, que opera por meio da dedução e do cálculo, rechaçando os raciocínios baseados no que é plausível e que não conduzem a certezas definitivas. John Locke<sup>19</sup>, cuja influência sobre pensadores como Voltaire, Montesquieu, Rousseau e Kant foi significativa, considerava a moral passível de demonstração, assumindo o pressuposto de que todos os homens têm a ideia clara de um ser perfeito, o qual figuraria como expressão maior da bondade. Assim sendo, ele entendia que as mesmas noções do certo e do errado poderiam ser alcançadas por

---

<sup>19</sup> O autor se refere à obra: LOCKE, John. (1689) *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

quem se empenhasse em procurá-las com o afincado empregado no estudo das ciências do mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 118)

Segundo Santos (1987), da centralidade da matemática, decorreram duas consequências acerca da concepção de conhecimento científico: a) conhecer é “quantificar” e o rigor do conhecimento científico se constitui através das medições do objeto; e b) o método científico tem como objetivo reduzir a complexidade do real através de divisões e classificações do objeto que permitem, posteriormente, o estabelecimento de “relações sistemáticas” entre o que se separou. (SANTOS, 1987: p. 28) Nesse sentido, este era, também, um conhecimento “causal” baseado na “experiência” que tem como meta, também, a formulação de leis através da observação de regularidades e com a intenção de “prever” o comportamento dos fenômenos.

Seja na vertente racionalista ou na empirista, pode-se dizer que esse paradigma científico tem, como características centrais a neutralidade do cientista, enquanto observador imparcial da realidade, a objetividade do conhecimento científico, elaborado através de cálculos e análises matemáticas e, finalmente, o estabelecimento de previsões de eventos através da descoberta de leis ou relações causais.

Outra consequência que decorreu deste processo hegemônico da ciência moderna, em detrimento da filosofia, foi o desprestígio da retórica que era, até então, importante não apenas para a filosofia, mas também para outras áreas como o direito e a teologia. De acordo com Lemgruber e Rivelli (2011):

O declínio da retórica, a partir do final do século XVI, deveu-se em grande parte à ascensão do pensamento burguês, que generalizou o papel da evidência, seja a evidência pessoal do protestantismo, a evidência racional do cartesianismo, ou a evidência sensível do empirismo. Assim, a retórica, a partir da modernidade, conheceu um longo período de desprestígio, ficando associada à abusiva utilização de figuras de linguagem ou, ainda pior, a um artifício para ludibriar, enganar através do discurso. (LEMGRUBER; RIVELLI, 2011: p. 6)

Com tal giro epistemológico, a filosofia, no que concerne aos estudos humanísticos, foi considerada não-científica, ou mera metafísica, em relação à filosofia natural, por não se adequar nem ao método quantitativo matemático, nem ao experimental, próprio das ciências naturais. A filosofia foi relegada ao domínio da *doxa* e a ciência, à *episteme*.

Não obstante, muito por conta de um otimismo decorrente do iluminismo e das revoluções liberal-burguesas do século XVII e XVIII, esse modelo de racionalidade hegemônica acabou transbordando também para as ciências sociais, nascentes em fins do século XVIII mas,

sobretudo, no XIX. Ou seja, posteriormente buscaram dar um tratamento “científico” (causal) ao estudo das sociedades humanas. Apesar de ter alguns precursores (Bacon, Vico e Montesquieu, por exemplo, que, nos séculos anteriores, se aventuraram em tentar descobrir leis no estudo das sociedades) foi, de fato, na virada do século XVIII ao XIX, que esse padrão -racional se consolidou nas ciências humanas, incluindo a filosofia. Sendo assim, uma vez que a ciência só admitia como método os modelos racionalista, proveniente da matemática, e empirista, fornecido pelas ciências naturais, as ciências sociais nascentes (seguindo o modelo das ciências naturais) teriam nascido para ser “empíricas”, ou seja, baseadas na experiência ou nas percepções da realidade. (SANTOS, 1987: p. 33)

De acordo com o paradigma científico vigente, em fins do século XVIII e durante o XIX, Kant, Hegel e Marx, cada um à sua maneira, também enfrentaram o desafio de tentar descobrir leis ou regularidades no estudo das sociedades. Afinal, naquela época, bem como ainda é hoje em dia, uma teoria só teria legitimidade científica se fosse expressa coerentemente com o paradigma em voga. Naquele contexto, o da ciência matemática, baseado numa razão abstrata, e/ou das ciências naturais (com destaque para a física), numa razão empírica.

Não por acaso, no período iluminista, extremamente otimista no progresso da humanidade, bem como de seus potenciais racionais/emancipatórios, pôde-se conceber a ideia de que a história (entendida como História Universal da Humanidade) seguiria necessariamente um rumo certo, uma teleologia, ou seja, um desenvolvimento possível de ser previsível por meio de uma filosofia científica. Essa filosofia científica da história foi representada de diferentes maneiras e por distintos autores, inclusive Kant, Hegel, e Marx.

No que se segue, tratei de retomar a concepção de progresso humano, ou seja, de emancipação, na concepção desses autores. Esses três filósofos, procuraram alçar a filosofia à condição de ciência. Como se verá, os dois primeiros assumiram uma fundamentação mais idealista, já o último, materialista. Vejamos mais de perto como isso se apresentou.

### **2.1.2 – Discursos científicistas modernos: a emancipação em Kant, Hegel e Marx**

Instaurou-se, portanto, no período iluminista europeu, um otimismo exacerbado não só no progresso da ciência e das sociedades humanas, mas também na capacidade racional do

indivíduo racional para conhecer as leis universais não somente da natureza, mas também das sociedades. No século das luzes, a filosofia iluminista tratou de nutrir uma profunda confiança, para não dizer fé, na razão humana e na possibilidade de realização da emancipação humana, não somente por meio da ciência, mas também pelas liberdades políticas. Existia a crença segundo a qual, juntas, razão e liberdade poderiam levar a cabo o projeto iluminista de emancipar o gênero humano por meio do esclarecimento. E isso ficou claro por meio da produção e reprodução de discursos emancipatórios que ecoaram ao longo da modernidade. Para Kant (1985 [1783]), por exemplo, existiria mesmo no homem uma “vocação para pensar livremente”, portanto para a autonomia, que precisa ser estimulada nas populações em geral:

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a falta dela não resulta na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem para servir-se de si mesmo para sem a direção de outrem. *Sapere aude!* [Ousai saber!] Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento. (KANT, 1985 [1783]: p. 100)<sup>20</sup>

Kant não utiliza a expressão emancipação, mas é interessante notar como esse conceito de esclarecimento está em sintonia com ela no que toca à questão da autonomia racional dos sujeitos. Ele, que vivia então sob um regime monárquico, defendeu que essa autonomia deveria ser estimulada pelos governos esclarecidos. Como ele afirma, seja em matéria de arte, ciência, religião ou mesmo na política, ou seja, “no que se refere à legislação, não há perigo em permitir a seus súditos fazer uso *público* de sua própria razão e expor publicamente ao mundo suas ideias sobre uma melhor compreensão dela [da legislação], mesmo por meio de uma corajosa crítica do estado de coisas já existentes”. (KANT, 1985 [1783]: p. 114)

Naquele período de hegemonia do paradigma científico moderno, para ter legitimidade as teorias tinham que ser expressas por meio do padrão de racionalidade representado pela matemática e/ou pelas ciências naturais. Por isso, a filosofia da história, geralmente, foi construída com pretensões de totalidade e de universalidade, por meio de uma ciência com um método histórico-empirista. Kant, que já havia procurado erigir sua teoria crítica do conhecimento humano enquanto uma ciência, “segundo o exemplo dos geômetras e dos

---

<sup>20</sup> É interessante reparar como, não por acaso, o conceito de kantiano de esclarecimento se assemelha ao conceito jurídico contemporâneo de emancipação. Não por acaso, no Brasil, atualmente, em seu sentido jurídico, emancipação refere-se ao instituto que concede, ao menor de 21 anos e maior de 18, seus direitos civis.

físicos”<sup>21</sup>, tratou também de fundamentar, cientificamente, na experiência empírica sua filosofia da história. Nesta, a tese fundamental é a de que pode-se conceber a história humana, no seu conjunto, como a “execução de um plano oculto da Natureza” (ou a “intenção” da Natureza), que tem como finalidade a realização da liberdade do Homem por meio da construção gradual de um “estado civil mundial”. E como Kant fundamenta, empiricamente, essa afirmação segundo a qual a experiência pode “descortinar” com antecedência, ou seja, prever o curso designado pela Natureza?

Para o autor, a “liberdade da vontade” humana não se manifesta simplesmente no “jogo” das ações individuais cotidianas, de acordo com o acaso ou com o interesse de cada um por si, isoladamente, mas antes, é determinada por “leis gerais da Natureza”. Ou seja, imperceptivelmente, os indivíduos, ao se enquadrarem num propósito de se harmonizar com o todo social, realizariam uma intenção que é dada, de antemão (*a priori*), pela Natureza, tomando um curso regular de desenvolvimento incessante.

Seja qual for o conceito que, ainda com um desígnio metafísico, se possa ter da liberdade da vontade, as suas manifestações, as ações humanas, como todos os outros eventos naturais, são determinadas de acordo com as leis gerais da natureza. A história, que se ocupa da narrativa dessas manifestações, permite-nos todavia esperar, por profundamente ocultas que estejam as suas causas, que, se ela considerar no seu conjunto o jogo da liberdade da vontade humana, poderá nele descobrir um curso regular; e que assim aquilo que se apresenta, nos sujeitos singulares, confuso e desordenado, aos nossos olhos se poderá, no entanto, conhecer na totalidade da espécie como um desenvolvimento incessante, embora lento, das suas disposições originárias. Assim (...) tal como as alterações atmosféricas, cuja previsão não é possível determinar com antecedência em cada caso singular, mas no seu conjunto não deixam de manter num curso homogêneo e ininterrupto o crescimento das plantas, o fluxo das águas e outros arranjos naturais. (KANT, 200? [1784]: p. 3/4)

Kant (200? [1784]) afirma que todos os animais, inclusive o homem, que é o único animal racional, estão predeterminados pela Natureza a se desenvolver. O meio pelo qual Ela age para gerar o desenvolvimento é o “antagonismo”. Kant chama de “sociabilidade insociável” a natural e paradoxal disposição do ser humano para a sociabilidade e, ao mesmo tempo, para o egoísmo que gera uma resistência de uns para com os outros. Segundo ele, diante dos afazeres e das muitas dificuldades que o homem deve enfrentar, é essa resistência, de uns para com os outros, que desperta suas forças para vencer a preguiça e alcançar posições de poder na sociedade. É por meio desse antagonismo que, historicamente, o homem estaria supostamente vencendo a brutalidade, fazendo, pouco a pouco, surgir a cultura e a moralidade. Assim,

---

<sup>21</sup> Na sua *Crítica da Razão Pura* (1781) ele afirmou: “A crítica é antes a necessária preparação para o estabelecimento de uma metafísica sólida fundada rigorosamente como ciência”. In: KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001: p. B-XXXVI.

gradualmente, através desse antagonismo, surgiria uma “incessante ilustração”, novas formas de pensar e uma nova moralidade. Ou seja, “esta resistência é que desperta todas as forças do homem e o induz a vencer a inclinação para a preguiça”. Esse antagonismo se manifesta e é estimulado na “ânsia das honras, do poder ou da posse, a obter uma posição entre os seus congêneres”. É através dele que, supostamente, surgem “os primeiros passos verdadeiros desde a brutalidade para a cultura, que consiste propriamente no valor social do homem”. É assim que, através de uma incessante ilustração, desenvolver-se-iam a gradualmente seus talentos, seus gostos e, com o tempo, poderia mudar sua grosseira disposição natural “e, por fim, transmutar ainda, deste modo, num todo moral uma consonância para formar a sociedade, patologicamente provocada.” (KANT, 200? [1784]: p. 8)

Nesta luta contínua a que, segundo Kant, a Natureza impeliria aos homens, o problema mais difícil a ser resolvido pela civilização é a construção de uma “sociedade civil perfeita” baseada no direito e, por isso, capaz de limitar o poder de uns indivíduos sobre os outros, ou seja, capaz de gerar, não somente moralidade, mas também igualdade jurídica. Este seria, justamente, o problema mais tardio a se resolver, pois, segundo Kant, não pode ser realizado sem, antes, solucionar uma outra questão: o antagonismo entre Estados. Conforme o autor, da mesma forma como a Natureza impulsiona o desenvolvimento humano através do estímulo antagonista entre os indivíduos, Ela o faz em relação aos Estados. Supostamente, é também pelo conflito, pelas guerras, que a Natureza os forçaria, após muitas calamidades, a ingressar numa liga de povos, com garantia de segurança e direitos recíprocos. Mas, segundo Kant, esse passo final só ocorre quando se consegue colocar em primeiro plano os objetivos da moralidade e da civilização, em detrimento dos propósitos brutais de expansão e da exploração.

De acordo com o autor, não obstante, não se deve supor, por esse recurso teleológico, que ele rejeite que uma metodologia “simplesmente empírica” ou que desconsidere os acidentes e as contingências. Pelo contrário, é justamente isso que o autor assevera, mesmo sem abrir mão da uma teleologia “consoladora”:

Mas se a Natureza, por suposição, mesmo no jogo da liberdade humana, não procede sem plano e meta final, semelhante ideia poderia ser muito útil; e embora sejamos míopes para divisarmos o mecanismo secreto do seu dispositivo, essa ideia poderia, contudo, servir-nos de fio condutor para representar como sistema pelo menos em conjunto, um acervo, aliás sem plano, das ações humanas. Com efeito, se partirmos da história grega (...); se seguirmos a sua influência na formação e na desintegração do corpo político do povo romano, que absorveu o Estado grego, e a influência daquele sobre os bárbaros que, por seu turno, destruíram o Estado romano, e assim sucessivamente até aos nossos dias; (...) descobrir-se-á um curso regular da melhoria

da constituição estatal na nossa parte do mundo (que, provavelmente, algum dia dará leis a todas as outras). (...) descobrir-se-á, creio eu, um fio condutor, que não só pode servir para a explicação do jogo tão emaranhado das coisas humanas, ou para a arte política de predição de futuras mudanças políticas (...), mas também (...) se pode abrir uma vista consoladora do futuro, na qual o gênero humano se representa ao longe como atingindo, por fim, o estado em que todos os germes, que a Natureza nele pôs, se podem desenvolver plenamente e o seu destino cumprir-se aqui na Terra. (KANT, 200? [1784]: p. 18)

Não por acaso, uma constituição civil republicana representa, para Kant, aquela forma de Estado mais avançada, aquela capaz de tornar possível a “Paz Perpétua” (2008 [1795]: P. 11). É importante notar que esta tese kantiana não está em desacordo com sua teoria crítica do conhecimento, chamada apriorismo ou fenomenalismo.<sup>22</sup> Kant chamou de “revolução copernicana” na filosofia<sup>23</sup>, sua resposta ao problema do conhecimento, ou seja, das relações entre sujeito cognoscente e objeto conhecido. Ele conciliou realismo e idealismo, empirismo e racionalismo, afirmando que não conhecemos os objetos (o *noumenon*) como são em si mesmos, mas sim de acordo com a realidade tal qual se aparece (*phainomenon*) por meio de categorias a priori do aparelho cognoscente humano. Assim, Kant procura superar as tensões entre as questões da origem do conhecimento (empirismo e racionalismo) e da essência do conhecimento (realismo e idealismo). Para ele, seria o sujeito, e não o objeto, o principal determinante do conhecimento humano. As leis que determinam o conhecimento não estariam nas coisas do mundo, mas no próprio aparelho cognitivo do homem.

De acordo com sua teoria do conhecimento, haja vista que, “embora sejamos míopes” para conhecer diretamente o “mecanismo secreto” da Natureza (o *noumenon*), podemos conhecê-lo indiretamente pela sua manifestação perceptível na história (*phainomenon*). Poderíamos, segundo ele, inclusive prever, de maneira científica, as mudanças políticas rumo à realização da liberdade. Como se vê, não é difícil perceber a sobrevivência do *telos* salvacionista medieval na filosofia da história kantiana. E em Hegel, o será muito menos.

A tese kantiana, segundo a qual a história universal da humanidade se realiza no sentido do desenvolvimento da liberdade, foi retomada por Hegel. Porém, este não se enquadra, sem

<sup>22</sup> A qual, em termos bastante gerais, pode ser resumida em três subteses: a) o objeto em si não pode ser conhecido pelo sujeito cognoscente; b) assim, o conhecimento humano é limitado à realidade fenomênica; c) o fenômeno só pode ser conhecido porque o sujeito cognoscente o ordena e elabora através das categorias “a priori” da intuição (tempo e espaço) e do entendimento (conceitos de quantidade, qualidade, modalidade e relação).

<sup>23</sup> No campo da astronomia, a formulação da teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico (1473-1543) mostrou que a aparência de que o Sol gira em torno da Terra é ilusória. Ela substituiu o modelo antigo, de Aristóteles e Ptolomeu, em que a Terra ocupava o centro do universo, coerentemente com os dogmas da Igreja Católica. Kant teria realizado uma transformação semelhante na teoria do conhecimento ao tentar deslocar a determinação em última instância do objeto para o sujeito.

ressalvas, na filosofia iluminista que fundamenta a razão com base no conhecimento da natureza. Ele se situa já no período romântico, caracterizado justamente pela crítica do racionalismo iluminista. Para este autor, não é a Natureza, mas Deus (também chamado por Hegel de Ideia ou Espírito) quem determina o sentido da história.

Nem por isso, entretanto, ele deixa de tentar fundamentar sua filosofia em bases científicas (empiristas). A questão do conhecimento ou da consciência emancipatória em Hegel está relacionado tanto à sua teoria do conhecimento quanto à sua filosofia da história. Vejamos como isso se deu.

Apesar da influência filosófica de Kant, Hegel não segue a risca sua teoria do conhecimento que procura examinar a compreensão fenomênica antes da própria natureza dos objetos. Segundo Hartman, em relação a este assunto, Hegel compara Kant aos escolásticos que queriam aprender a nadar “antes mesmo de entrar na água”. (HARTMAN, 1953: p. 16) Hegel, apesar de adotar em parte o fenomenalismo kantiano, não parte dos mesmos problemas no que concerne à sua teoria do conhecimento.

Em relação a esta, por um lado, ele resgatou a noção filosófica de contradição e dialética, por outro, ele mudou o foco de uma pergunta que era, até então, fundamental na história da teoria do conhecimento. Desde a antiguidade, com o pensamento aristotélico, a noção de verdade se identificava com a “não contradição”, ou ausência de contradição. Segundo a lógica formal ou de identidade: Se A é igual a A, não pode ser igual a qualquer não-A. Como afirma Sader (2007), Hegel resignificou o conceito de contradição ao afirmar que este representaria, na verdade, não um sintoma de falsidade, mas o motor do movimento real dos fenômenos, ou melhor, a ideia de que a compreensão da contradição constituiria a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno da realidade, a maneira como eles se desenvolvem na realidade. (SADER, 2007: p. 9)

Por outro lado, Hegel muda o foco de um pressuposto tradicional da teoria do conhecimento. Todos os teóricos (racionalistas ou empiristas, idealistas ou realistas), até então, partiam da seguinte problemática: em que medida o objeto real pode ser apreendido pelo sujeito cognoscente ou qual dos dois (sujeito ou objeto) constitui a origem do conhecimento. Para Hegel, diferentemente, a pergunta mais importante acerca dos problemas do conhecimento passa a estar relacionada com o estar no mundo, a busca das razões pelas quais objeto e sujeito nos aparecem como diferentes e contrapostos. Por que o mundo se apresenta, tal como

se afirma na história da teoria do conhecimento, como uma grande cisão entre sujeito e objeto? Isto significa indagar por que o mundo nos aparece como alheio? (SADER, 2007: p. 10) Para responder a esse questionamento, segundo Sader, Hegel introduziu o conceito de “trabalho”.

Hegel construiu, dentro do pensamento filosófico, a ideia de que é mediante o “trabalho” que os homens produzem sua realidade. Porém, o fariam de forma inconsciente, uma vez que não se reconhecem nela, ou seja, são alienados da própria realidade, porque trabalham para sobreviver, mas não se reconhecem na construção do próprio trabalho. Nesse sentido, o conceito “permite rearticular a relação entre sujeito e objeto, mediante a versão de que os homens produzem a realidade inconscientemente (...), em que não se reconhecem. Introduz-se assim, junto com o conceito de trabalho, o de alienação” (SADER, 2007: p. 10).

Em outras palavras, para Hegel, para superar o estranhamento do ser em relação à realidade, era necessário começar pelas ilusões do conhecimento. E como superar essas ilusões e alcançar a verdadeira razão (emancipação)?

Como afirma Sader, para Hegel a consciência humana é capaz de realizar dois movimentos. O primeiro movimento, em que “o mundo perde sua unidade, cinde-se, duplica-se, produzindo a dicotomia entre o mundo sensível e o mundo supra-sensível.” A consciência de si torna-se idêntica a si própria por meio da exclusão do outro: “para ela, o eu é a sua essência e o seu único objeto, tornando-se singular.” Nesse sentido, “o outro aparece para ela como objeto inessencial, portanto negativo”. O fenômeno da consciência que não se reconhece no mundo e o mundo como realidade alheia à consciência, é entendido por Hegel como uma alienação ou estranhamento. De um lado, a consciência pura; de outro, ao alienar-se, a consciência torna-se objeto em si mesma, autocontemplada mas não reciprocamente reconhecida pelos outros, em sociedade. O segundo movimento constitui-se na “passagem da consciência em si à consciência para si, com o real retomando sua unidade perdida, reabsorvendo os dois polos em uma unidade superior, eliminando a cisão do mundo.” O caminho do reconhecimento da cisão entre conhecimento e realidade, assim como de suas raízes, é, portanto, o caminho da razão. É assim que se dá sua superação e o restabelecimento de sua unidade. Hegel introduz a ideia de que o trabalho é o meio pelo qual ocorre a “formação” da consciência, ou melhor, a realidade é produto do trabalho humano, “como realidade histórica construída coletivamente pelos homens.” (SADER, 2007: p. 11/12).

A dialética do senhor e do escravo é uma alegoria representativa de como, numa interrelação social, pode-se superar a alienação e alcançar um conhecimento racional, através da restituição da unidade do sujeito com o objeto por meio do conhecimento. Na relação entre senhor e escravo, é necessária uma tomada de consciência acerca dos motivos da “aparência” da alienação recíproca entre o senhor e escravo, ou seja, o porque de não se reconhecerem. Nela está bem exemplificado como, na concepção de Hegel, a alienação pode ser superada pelo sujeito racional e como a contradição dialética ajuda a explicar esse processo. Senhor e escravo, inicialmente, apresentam-se um para o outro como duas consciências-de-si separadas, mas cada consciência-de-si tem necessidade do reconhecimento da outra para existir. O resultado disso é um conflito entre ambas. A “consciência-para-si” é resultado das experiências nas relações conflituosas entre o senhor e o escravo, na “sensação” do risco e do medo da morte:

A relação dessas duas consciências de-si é determinada de tal modo que elas se provam a si mesmas e uma a outra através de uma luta de vida ou morte. Devem travar essa luta, porque precisam elevar à verdade, no Outro e nelas mesmas, sua certeza de ser-para-si. Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se conquista] (...) (HEGEL, 1992 [1807]: p. 128)

Essa luta a que se refere Hegel não é necessariamente a luta física, mas também o embate existencial entre ambas as consciências, algo próximo do que chamamos hoje de identidade social e de relações sociais de poder. Conforme a concepção hegeliana de “reconhecimento”, a emancipação só é possível se cada um realizar em si, por intermédio de seu próprio trabalho e do trabalho do outro, a “abstração do para-si”, isto é, “ele para o outro, o outro para ele, cada um em si mesmo, mediante seu próprio agir, e de novo, mediante o agir do outro.” Nessa duplicidade de ação, a consciência-de-si se decompõe nos extremos em que cada um atua como meio para a outra consciência relacionar-se consigo mesma, ou seja, “eles se reconhecem como reconhecendo-se reciprocamente.” (HEGEL, 1992 [1807]: p. 128)

O escravo, contudo, estaria mais próximo de alcançar a consciência-para-si. Primeiro, porque, na medida em que a experimentação, o “sentimento”, primeiro do trabalho e, depois, da angústia do medo da morte, constitui já uma “sabedoria” adquirida pelo escravo:

(...) embora o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é para ela mesma, mas não é o ser-para-si; [a consciência] encontra-se a si mesma por meio do trabalho. (...) o trabalho forma. (...) Esse (...) agir formativo é (...) o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si (...) a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma. (HEGEL, 1992 [1807]: p. 132)

O trabalho, nesse sentido, aparece como fator fundamental de superação de estranhamento do homem com o mundo. Entretanto, enquanto o senhor tende a assumir uma posição “dependente” em relação ao seu escravo, este, pelo contrário, tende a alcançar certa conscientização (consciência “para si”) percebendo essa “dependência” do senhor em relação ao seu trabalho e ao seu reconhecimento. Esse seria o sentido da realização de uma consciência-para-si: “a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como intuição de si mesma”, ou seja, o escravo “torna-se, para si mesmo um, um ser para-si-essente.” (HEGEL, 1992 [1807]: p. 133)

Nesse sentido, para Hegel, só há senhores se alguém é forçado à posição de escravo, mas não porque aja uma qualidade intrínseca aos primeiros. Aquele só pode exercer sua dominação se este, não apenas se curvar às suas ordens, mas também reconhecê-lo como tal. O senhor estaria assim preso a certos grilhões que o definem e o caracterizam, tornando-o, de fato, o verdadeiro cativo da relação. Uma condição da qual não tem como se libertar: para ser senhor ele depende do escravo. O escravo, pelo contrário, ainda que submetido aos trabalhos forçados e as correntes reais é aquele que se revê, se percebe, entende seus atos, realiza a vida pelo trabalho e não depende da outra figura. Assim, por suas ações, pode se emancipar, se não no mundo das leis e dos homens, ou seja, na fundamentação jurídica e imediata, ao menos dentro de si mesmo, em sua própria consciência para-si. Ou seja, o escravo está mais perto de superar sua alienação com a realidade.

Essa teoria da superação da alienação em relação à realidade tem afinidade com a filosofia da história hegeliana, que está fundamentada na contradição, na dialética e na ideia de desenvolvimento histórico rumo à realização da liberdade. Seguindo Kant, que achava possível conhecer os mecanismos da Natureza somente através da realidade fenomênica, também Hegel afirmou tal possibilidade. Mas, para este, a natureza não é um sistema racional em si mesma, mas apenas na medida em que é governada pela Razão divina. Segundo o autor, existiriam evidências empíricas de que Deus domina o mundo segundo leis universais de sua Razão: “O movimento do sistema solar continua segundo leis imutáveis e estas leis são a sua razão. Mas, nem o sol nem os planetas, que, segundo tais leis, giram em torno dele, têm qualquer consciência disso.” (HEGEL, 2001 [1837]: p. 55)<sup>24</sup>. Deus ou Espírito é a consciência transcendente que governa o mundo da Natureza.

---

<sup>24</sup> Trata-se de uma publicação póstuma. Hegel faleceu em 1831.

Contudo, não somente o mundo natural (espaço) seria governado pela Razão divina, mas também o mundo espiritual (tempo), o qual, assim como aquele, poderia ser conhecido por meio de uma “filosofia científica”:

[Além do mundo natural] a Razão governa o mundo com uma outra forma, bem conhecida para nós – a forma da verdade religiosa: o mundo não está abandonado ao acaso e a acidentes externos, mas é controlado pela Providência. Eu já disse antes que não exijo a crença no princípio anunciado, (...) a menos que a natureza da filosofia científica (...) que desejamos desenvolver dê provas, senão da verdade, pelo menos da exatidão de nosso princípio. (HEGEL, 2001 [1837]: p. 56)

E como Hegel oferece as evidências científicas desse princípio? Ele, que tivera antes como propósito reconstruir a filosofia em bases científicas<sup>25</sup>, é motivado pela ideia que a Razão divina governaria a história rumo ao progresso. No que se segue, examinarei, primeiramente, em detalhes, como ele caracteriza esse princípio divino Racional e, depois, as provas empíricas que ele nos oferece.

Hegel não se satisfaz com a abstração da Providência, mas procura reconhecer seus caminhos na história, como se fazia em relação à natureza: “Por algum tempo foi moda admirar-se a sabedoria de Deus nas vidas dos animais, das plantas e dos seres humanos. Se admitimos isso, porque não também na história do mundo?” (HEGEL, 2001 [1837]: p. 59) Para provar sua teoria ele elabora, baseado no idealismo platônico, um idealismo metafísico em bases teológicas: o “mundo” seria formado tanto por sua natureza física (toda a matéria existente) quanto por sua natureza psíquica, o espírito que domina a matéria (idealismo). Contrariando Kant, a Natureza não é um sistema racional em si, mas é determinada racionalmente pelo Espírito divino (Deus).

Supostamente, ao homem, o único animal racional sobre a Terra, foi dada uma função especial: é através dele que o Espírito divino realizaria seus propósitos. Nesse sentido, depois da criação da natureza, Deus teria criado o homem dotado de razão e, assim, ao contrário dos outros animais, ele seria capaz de (sem consciência nítida disso) fazer a ponte entre o mundo natural e o mundo espiritual divino. No entender de Hegel, o homem, mesmo sem o saber, vive na intersecção entre esses dois mundos pois sua consciência participa tanto no “reino da Natureza” quanto na racionalidade própria do “reino do Espírito”. Assim, “O homem é a

---

<sup>25</sup> No prefácio à sua *Fenomenologia do Espírito* (1807) Hegel afirma: “Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência - da meta em que deixe de chamar-se *amor* ao *saber* para ser *saber efetivo*, é isto que me proponho.” HEGEL, J. W. F. *Fenomenologia do Espírito* – Parte I. Petrópolis: Editora Vozes, 1992, p. 23.

criatura na qual o Espírito obra”. (HEGEL, 2001 [1837]: p. 61) Mas que propósitos do Espírito são estes?

O Espírito trabalharia o homem no sentido da realização de sua liberdade por que, supostamente, Ele é a própria Liberdade. E isso também é explicado por Hegel por meio de uma analogia com a natureza: sendo o oposto em relação à matéria, que pela gravidade tende para um ponto gravitacional fora de si, “o Espírito, ao contrário, é aquilo que tem seu centro em si mesmo”. Para ele, a “liberdade é precisamente isso.” (HEGEL, 2001 [1837]: p. 64) Afinal, como Deus seria, supostamente, “absolutamente perfeito”, nesse sentido, poderia resolver tudo por sua própria vontade. Assim, Deus e, por consequência o homem, tenderia para a realização (autônoma) de si mesmo: da Liberdade.

Observe-se que sua filosofia é religiosa e, não obstante, ao mesmo tempo pretensiosamente “científica”. E como, então, ele fundamenta, em termos científicos, esses seus princípios teológicos? Para Hegel, essa realização da Liberdade divina é apenas uma “ideia interior” do Espírito. Mas, à maneira de Kant, o modo pelo qual podemos conhecê-la são “fenômenos exteriores” que podem ser observados através da história: essa é a função de sua filosofia cientificista da história. Que fenômenos são estes? Segundo ele, de maneira parecida com Kant, “a história nos convence” de que as ações dos homens emanam de suas próprias necessidades, de seus interesses e desejos egoístas. Assim, muitas vezes, o homem sacrifica o bem comum, desrespeita as leis, em benefício próprio, mas, sem o saber, o faz por uma “causa maior”, ou seja, pela Liberdade inspirada pelo Espírito divino.

Contudo, se a vontade do indivíduo é livre (autônoma), como pode o Espírito Universal ser determinante na história? Afinal, o homem é livre ou é determinado pelo Espírito? Hegel explica essa contradição com a afirmação de que as ações humanas produzem “resultados adicionais” na história, além dos propósitos imediatos, em prol da Liberdade. Um exemplo é citado por Hegel nesse sentido: quando um homem, que age por vingança, e coloca fogo na casa de outro homem para se vingar, assim como a chama que pode alastrar para outras casas, também a vingança tende a gerar um resultado adicional: a punição pela lei, que serve, dessa maneira, de exemplo para que casos futuros sejam coibidos de acordo com o estatuto de um Estado. (HEGEL, 2001 [1837]: p. 75) Nesse sentido, para Hegel, o antagonismo gera a realização da liberdade:

O eterno equívoco do que seja a liberdade é que ela só é conhecida em seu sentido subjetivo formal, subtraído dos objetivos essenciais. Assim, a limitação de impulso,

desejo, paixão – que pertence apenas ao indivíduo particular como tal – de capricho e deliberação, é considerada uma limitação da liberdade. Ao contrário, esta limitação é a própria condição que leva à emancipação; a sociedade e o Estado são exatamente as condições em que a liberdade se realiza. (HEGEL, 2001 [1837]: p. 92/93)

Mas aqui dois fatores são importantes para Hegel. O primeiro é a preservação dos costumes dos povos e dos Estados, ou seja, a construção de um espírito do povo (*zeitgeist*) capaz de uni-lo em prol da realização da liberdade entre os homens. Outro fator é a própria queda do Estado, que permite o desenvolvimento do espírito do povo, levando a realização da liberdade a outros patamares. Ou seja, o desenvolvimento do espírito está ligado à destruição do modo precedente de realidade que o espírito desenvolveu. (HEGEL, 2001 [1837]: p. 78) Neste ponto, é claro, surge outra pergunta: como um Estado e seus costumes são destruídos? Hegel explica isso da seguinte maneira. Por um lado, isso seria resultado do desenvolvimento “dialético” interior ao próprio Espírito divino em luta consigo mesmo. Por outro, a atividade dos indivíduos que, por influência do Espírito, provocariam sua realização.

Mas, novamente se coloca a questão: se a vontade do indivíduo é livre (autônoma), para ser egoísta, como pode o Espírito Universal ser determinante na história? Aqui, segundo Hegel, surgiria o papel dos “grandes homens” na história. Estes grandes homens (a exemplo de Alexandre, César e Napoleão) por sua descomunal capacidade racional, segundo Hegel, teriam sido capazes de apreenderem uma proposição universal do Espírito fazendo dela seu objetivo pessoal. Unindo, assim, num mesmo objetivo, seu espírito individual ao Espírito Universal, no sentido de realizar a liberdade dos homens e, concomitantemente, a Liberdade divina.

Assim, ao afirmar que a Razão Universal divina se autorrealiza na promoção da Liberdade, não cai em contradição consigo mesmo ao dizer, também, que os indivíduos são livres. Mesmo quando estes atentam contra os bons costumes, são apenas reivindicações das liberdades subjetivas. Deus governaria o mundo rumo à realização da sua Liberdade, que se manifestaria empiricamente na história pela concretização, cada vez maior, da liberdade (emancipação) a que tendem, supostamente, todos os seres humanos e todos os Estados.

Portanto, a história do mundo representa as fases no desenvolvimento do princípio cujo conteúdo é a consciência da liberdade. A análise de suas fases geralmente pertence à Lógica. A de sua especial natureza concreta pertence à Filosofia do Espírito. [Relembrando a obra *Fenomenologia do Espírito*] Iremos aqui apenas repetir que a primeira etapa é a imersão do Espírito na vida natural e a segunda, a saída para a consciência de sua liberdade. Esta primeira emancipação da natureza é incompleta e parcial, vem de sua naturalidade imediata, ainda se refere a ela e por isso ainda está por ela sobrecarregada, como um de seus elementos. A terceira etapa é a elevação da alma desta ainda especial forma de liberdade para a pura

universalidade da liberdade, onde a essência espiritual chega à consciência e ao sentimento de si mesma. Estas etapas são os princípios fundamentais do processo universal. (HEGEL, 1992 [1837]: p. 107/108)

Nesse sentido, como ele afirma “a sociedade e o Estado são exatamente as condições em que a liberdade se realiza”, universalmente. Segundo Hegel, não por acaso, a consciência acerca da inevitável realização da Liberdade teria surgido, justamente, primeiro na religião, uma vez que esta seria a região mais interior do espírito no homem<sup>26</sup>. Mas, para introduzir essa consciência no mundo em geral, o Espírito só poderia agir por meio de um esforço de civilização, aplicando esse princípio às instituições seculares. Nesse sentido, apesar de a liberdade do homem se realizar em sua autonomia individual, a Liberdade divina, que tem como finalidade a emancipação “de todos” os homens, só se realiza universalmente com a constituição dos Estados, que regulam as relações humanas por meio de leis.

Contudo, o idealismo, seja na vertente kantiana ou na hegeliana, acabou constituindo-se um entrave no que concerne aos propósitos emancipatórios. Como afirma Coelho (2013: p. 60), na medida em que transfere a responsabilidade de emancipação pela razão para uma “realidade além-mundo” (como o mundo inteligível de Kant) ou para um “futuro remoto, visto como inevitável da história humana” (como fim pré-determinado e inevitável da história humana como na realização do *Geist* de Hegel), o idealismo racionalista compromete o potencial humano para a construção da justiça social. Isso porque tornam desnecessárias as ações humanas para que a libertação possa ser alcançada nos contextos concretos. Não haveria nada a se fazer, segundo Kant ou Hegel, a não ser estimular ainda mais o antagonismo entre as sociedades e os sujeitos para realizar a liberdade. Para Hegel, a dialética idealista (religiosa) se manifestava na história por obra da Razão divina que age sobre os únicos “animais racionais”, os humanos. Hegel acrescenta à teoria do conhecimento a ideia de que o conhecimento está relacionado com o estar no mundo: o homem vive alienado do mundo (sujeito/objeto) porque não se reconhece no seu próprio trabalho, sua atividade de subsistência. O trabalho, portanto, torna-se uma categoria importante para pensar uma consciência emancipada, embora essa conscientização tenha sido pensada num plano idealista, realizada unicamente por obra do pensamento. O escravo alcança a “consciência-para-si”. Os “grandes homens” na história seriam capazes de apreenderem proposições do Espírito e, assim, de fazer avançar o progresso da liberdade. Uma importante tentativa de colocar a teoria emancipatória em bases materialistas foi feita por Marx e Engels.

---

<sup>26</sup> Vale Lembrar que o significado etimológico de religião vem da junção do prefixo “re” com a palavra “ligare”, que significa “unir” ou “atar”. Assim, *religare* teria o sentido de reconectar o humano com o divino.

O contexto em que surgem as obras de Marx e Engels foi marcado pelo crescimento da oposição à monarquia absolutista na Prússia. A teoria hegeliana havia adquirido, então, um status de filosofia oficial. Conforme Gorender (1998: p. VIII), ela, ao mesmo tempo, satisfazia tanto à monarquia, por defender o Estado como manifestação da Razão divina, quanto às oposições a ela, por argumentar a favor realização da liberdade e do constitucionalismo. Neste momento, o ataque mais feroz não era à religião diretamente, mas à religião ligada ao Estado, ou seja, a defesa de sua laicidade. O hegelianismo havia consolidado a ideia de que o Estado é a autorrealização Racional de Deus na Terra. Os chamados neohegelianos eram um grupo de intelectuais diversificados, divididos entre posições de esquerda e de direita, ligados à escola de Hegel e à filosofia idealista, mas que se diferenciavam no que concerne ao Estado monarquista prussiano e suas relações com a igreja protestante. Os neohegelianos de direita, cujos maiores representantes eram catedráticos da universidade de Humboldt, em Berlim, tomavam uma posição mais conservadora segundo a qual as etapas evolutivas dialéticas da História já haviam chegado ao fim. O Estado monárquico prussiano seria, supostamente, o fim do processo de desenvolvimento histórico. Os neohegelianos de esquerda, por sua vez, também chamados de jovens hegelianos, eram ex-estudantes da universidade que defendiam posições antimonarquistas, seja de um ponto de vista liberal ou socialista, a partir da publicação de livros, jornais e manifestos. Para estes o progresso histórico ainda haveria de alcançar outras transformações dialéticas, no sentido de realização da liberdade. Criticaram, sobretudo, os fundamentos filosóficos do Estado construídos sobre doutrinas religiosas (direito divino), as relações entre a religião oficial e o Estado, assim como o preconceito contra a diversidade religiosa.

É nesse contexto, entre os hegelianos de esquerda, que surgem as primeiras obras dos jovens Marx e Engels. Em suas polêmicas contra os neohegelianos de direita, Marx criticou seu conceito de emancipação e os limites da liberdade burguesa. Para o jovem Marx, o Estado, longe de representar o interesse geral e a garantia das liberdades civis, representava, pelo contrário, a dominação da classe social burguesa sobre as outras. Na sociedade capitalista, a noção de emancipação seria limitada haja vista que apenas reconhece a liberdade dos indivíduos, mas estes ainda não haviam alcançado uma consciência crítica da sociedade, da realidade coletiva republicana.

[Com as revoluções burguesas] A emancipação política representou concomitantemente a emancipação da sociedade burguesa em relação à política (...)

A sociedade feudal foi dissolvida em seu fundamento, no homem, só que no tipo de homem que realmente constituía esse fundamento, no homem egoísta. (...)

No entanto, a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital. (...)

Esse homem, o membro da sociedade burguesa, passa a ser a base, o pressuposto do Estado político. Este o reconhece como tal nos direitos humanos. (...)

A constituição do Estado político e a dissolução da sociedade burguesa nos indivíduos independentes – cuja relação é baseada no direito (...) se efetiva em um só e mesmo ato. (...) A revolução política decompõe a vida burguesa em seus componentes sem revolucionar esses mesmos componentes nem submetê-los à crítica. (...) (MARX, 2010 [1843]: p. 52/53)

No entender de Marx, as revoluções burguesas teriam cumprido uma etapa importante na história ao por fim ao feudalismo. Contudo, não obstante as democracias liberais burguesas terem promovido um tipo de “emancipação política”, seus limites não tardaram a aparecer na medida em que gerava uma alienação entre as diferentes classes sociais ao entregar os homens à satisfação desenfreada de suas liberdades imediatas/egoístas, que constituem apenas seu “teor vital”, impelindo-os uns contra os outros na luta pela sobrevivência. Constituíam-se apenas o homem, não o cidadão “crítico” e consciente de sua posição política na sociedade. Isso fica claro quando, ao questionar o conceito de emancipação moderno posto em marcha com as revoluções burguesas, realiza uma diferenciação entre “emancipação política” e “emancipação humana”.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando (...) o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010 [1843]: p. 53/54)

Nesta fase ele ainda não havia desenvolvido plenamente seu materialismo histórico, razão pela qual acabou deixando passar certa influência idealista. Citando Rousseau, Marx diz que, para realizar a emancipação humana, seria necessário “transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser, [...] substituir a existência física e independente por uma existência parcial e moral.” (ROUSSEAU, 1762 apud MARX, 2010 [1843]: p. 53)<sup>27</sup>

As disputas em torno do conceito de emancipação é representativo das lutas sociais reais da época entre a juventude hegeliana. Contudo, não demorou para que Marx e Engels rompessem com os neohegelianos de esquerda ao perceber as carências de fundamentos “científicos” reais de seus discursos. Embora fizessem ataques inflamados, não somente ao regime

<sup>27</sup> Rousseau, J. J. *Do Contrato Social*. Livro II, Capítulo VII, Do Legislador.

monarquista, mas também à exploração burguesa e aos limites de seu conceito de emancipação, seus discursos permaneciam fundamentados num plano idealista: para os jovens hegelianos de esquerda, a igualdade entre os homens seria, supostamente, um direito natural dos seres humanos (jusnaturalismo), logo, a conscientização das pessoas da necessidade de realizar a revolução dependeria apenas da conscientização desse saber universal. Por isso, Marx e Engels romperam não somente com a filosofia “pura” de Kant e Hegel e dos hegelianos de direita, mas também com os neohegelianos de esquerda que, embora fossem socialistas e criticassem os limites da ideia de “emancipação política” burguesa, careciam de fundamentos empíricos em seus argumentos. Eram o que Marx chamava de “socialistas utópicos”, sem embasamento científico.

Um dos mais destacados materialistas, críticos do idealismo hegeliano, que realizara não somente a crítica da monarquia, mas também do caráter limitado do conceito de liberdade burguesa desde um ponto de vista socialista, foi Ludwig Feuerbach. Sua crítica ao idealismo foi realizada através de uma defesa aberta do ateísmo: é o homem quem cria seus deuses, não o contrário. Entretanto, como afirma Sader (2007: p. 12), para este autor, sua concepção de emancipação permaneceu num plano abstrato, retomando a forma idealista clássica da primazia da consciência sobre a realidade. Segundo sua interpretação, supostamente a capacidade de “abstração religiosa” seria o maior motivo da alienação dos homens em relação à realidade: a superação das ilusões, nesse sentido, seria apenas um processo de desmistificação da consciência religiosa pelos indivíduos. A emancipação, nesse sentido, permanecia um ato da consciência individual isolada. Além disso, como afirmam Marx e Engels, Feuerbach encarnou um certo idealismo ao permanecer falando sempre “do homem”, em geral, e nunca dos homens reais. (MARX e ENGELS, 2007 [1932]: p. 30)<sup>28</sup>

Através de Feuerbach, Marx e Engels fizeram a transição ao materialismo. Ao contrário dos idealistas e contra sua filosofia “pura”, esses autores eram, como se poderia dizer em tempos mais recentes, intelectuais orgânicos que conviveram e defenderam abertamente os interesses dos proletariados em relação a um crescente poder de dominação e exploração da classe burguesa dominante à época. Porém, ao contrário de Feuerbach, a teoria emancipatória de Marx e Engels não permaneceu no plano abstrato do pensamento acerca do homem em geral. Sua teoria se fundamentava nos homens reais. Diferentemente do saber “puro” e absoluto, o materialismo marxiano remete para o plano concreto da produção e reprodução das condições

---

<sup>28</sup> Trata-se de uma publicação póstuma. Marx e Engels terminaram o manuscrito em 1846.

básicas de existência, delas decorreriam as relações do homem com a natureza. Em outras palavras, para Marx e Engels, a forma de produção econômica determina a forma de organização social e da consciência dos sujeitos. O trabalho, portanto, aparece como aspecto central das condições de vida e de determinação da consciência nos seres humanos em geral. Isso significa que, assim como em Hegel, é por meio de suas “atividades sensíveis” que os homens tomam consciência do mundo.

Como afirmam os autores, o primeiro “ato histórico” é a “satisfação das necessidades naturais”: comer, vestir, morar, etc. Essas necessidades levam a novas necessidades e, nesse sentido, ocorre o desenvolvimento histórico, na relação do homem com a natureza. Como afirmam Marx e Engels: “a indústria [em sentido lato] é a unidade do homem com a natureza.” (MARX e ENGELS, 2007 [1932]: p. 31) Seguindo Hegel, eles afirmam que “a consciência dos homens se desenvolve por meio da produtividade”, ou seja, do trabalho. Para fazer história, o homem tem primeiro que poder sobreviver, portanto, a economia seria o primeiro fundamento explicativo da consciência humana ou de qualquer organização social histórica. Assim, “a história da humanidade deve ser estudada e elaborada de acordo com a história das indústrias e das trocas”, ou seja, da economia humana (MARX e ENGELS, 2007 [1932]: p. 34), a maneira pela qual o homem organiza sua economia socialmente. A fundamentação de sua teoria, em bases científicas (empíricas), de acordo com o paradigma vigente, era numa concepção materialista: a base real da existência humana é o modo de produção econômica vigente.

Seja na filosofia da história ou na concepção de conhecimento emancipatório, sua fundamentação científica, ao invés de remeter a uma entidade metafísica de razão absoluta, como a Natureza ou a Providência, e ao invés de se basear no racionalismo, o materialismo marxiano se fundamenta, empiricamente, na produção e reprodução das condições de existência da vida humana.

Em sua filosofia da história, nesse sentido, criticaram a tradição idealista hegeliana, em bases materialistas. Segundo os autores, no campo da filosofia científica, nenhuma das filosofias da história, desenvolvidas até então na Europa, havia descoberto o verdadeiro “motor” do processo histórico universal, segundo as leis da natureza. Para eles, a natureza não é uma entidade metafísica, mas a própria realidade, da qual as sociedades humanas fazem parte.

Toda concepção histórica existente até então ou tem deixado completamente desconsiderada essa base real da história, ou a tem considerado apenas como algo

acessório, fora de toda e qualquer conexão com o fluxo histórico. (...) Com isso, a relação dos homens com a natureza é excluída da história, o que engendra a oposição entre natureza e história. Daí que tal concepção veja na história apenas ações políticas dos príncipes e dos Estados, lutas religiosas e simplesmente teóricas e, especialmente, que ela tenha de compartilhar, em cada época histórica, da ilusão dessa época. (...) Enquanto os franceses e os ingleses se limitam à ilusão política, que se encontra por certo mais próxima da realidade, os alemães se movem no âmbito do “espírito puro” e fazem da ilusão religiosa a força motriz da história. A filosofia hegeliana da história é a última consequência, levada à sua “mais pura expressão”, de toda essa historiografia alemã, para a qual não se trata de interesses reais, nem políticos, mas de pensamentos puros (...)” (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 43/44)

Marx e Engels ajudaram a revolucionar a teoria política ocidental ao colocar a “sociedade civil” como motor da história, onde até então o Estado e os “grandes homens” ocupavam a maior parte da atenção dos estudiosos, dentro de uma lógica idealista. O Estado não aparece mais como representante dos interesses comuns de uma sociedade, mas da classe dominante em um dado modo de produção. Não é o Estado que cria a sociedade, mas, pelo contrário, é a parte mais poderosa da sociedade que o faz.

Os autores perceberam como, ao longo da história, a “divisão do trabalho” determina a forma como as sociedades se organizam, por meio das hierárquicas relações sociais de produção. A divisão social do trabalho se tornaria tanto mais “divisão” entre classes quanto mais se realiza a separação (alienação) entre a maioria responsável pelo “trabalho material” e a minoria, pelo “trabalho espiritual”, ou seja, “Esses três momentos [forças de produção, estado social e consciência] devem entrar em contradição para que os trabalhos espiritual e material caibam a indivíduos diferentes” (MARX e ENGELS, 2007 [1932]: p. 36) É isso que gera, segundo eles, “a divisão da sociedade em diversas famílias contrapostas entre si”, e também a “contradição entre indivíduos ou famílias e o interesse coletivo” (MARX e ENGELS, 2007 [1932]: p. 37)

Em consonância com a visão dialética da realidade, segundo Gorender (1998), eles tomaram dos historiadores da época a ideia de que a história se transforma pelo desenvolvimento das lutas de classe, entre as quais as lutas do proletariado com a burguesia constituiriam os episódios derradeiros. Segundo a filosofia da história de Marx e Engels, a ciência da história não é a dos grandes homens, do Espírito divino ou da Natureza, mas da sucessão de modos diversos de produção ao longo da história: “A história é a sucessão de gerações que exploram materiais, capitais e forças de produção transmitidas pelas gerações anteriores.” (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 40).

Os fenômenos empíricos que fundamentaram essa análise decorrem do fato de que, como se sabe, naquele contexto, a partir das revoluções burguesas e das revoluções industriais, os

empresários industriais ganharam cada vez mais poder e, em nome do liberalismo, requeriam não só a autonomia em relação ao Estado, mas muitas vezes que o próprio Estado promovesse seus interesses. Por isso, a esfera econômica pôde ser vista por Marx como possuindo um alto grau de autonomia em relação aos demais setores da sociedade enquanto o Estado, como mera “superestrutura”. A economia aparecia como o setor mais importante, em detrimento da política. Não obstante, como afirma Norbert Elias, e como fica claro na passagem acima, ele não deriva sua tese, da determinação em última instância da base econômica, simplesmente “de uma análise do poder relativo dos grupos econômicos especializados na relação com outros grupos, mas, sim, da convicção de que só é possível descobrir ‘leis’ e ‘regularidades’ apenas nos aspectos econômicos da sociedade”. Ou seja, considerava apenas a base econômica como “estruturada” e todos os demais aspectos sociais como um monte de “acidentes” desestruturados cujas conexões internas seriam impossíveis de se verificar. (ELIAS, 2008 [1971]: p. 519) O fundamento científico da teoria marxiana da história pode ser assim resumido:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (...) Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (...) (MARX, 2008 [1859]: p. 47/48)

O antagonismo entre as classes sociais, nesse sentido, era supostamente inevitável porque seria uma lei da natureza. Além disso, a história mostrava não só que esses acontecimentos de fato ocorreram no passado, mas também porque as revoltas trabalhistas de sua época indicavam, na opinião dos socialistas, que a história poderia gerar uma nova revolução social capaz de transformar o modo de produção capitalista gerado pelas revoluções burguesas.

Marx e Engels criticaram a fundamentação filosófica em bases teológicas e metafísicas das filosofias da história comumente aceitas até então. Eles próprios, entretanto, permaneceram

presos ao paradigma cientificista moderno, da previsibilidade, da universalidade e da totalidade ao traduzir a dialética idealista hegeliana em num princípio “científico” imanente de revolução social, que teoricamente se manteria estável ao longo da história, independentemente do tempo e do espaço, ou seja, seria universal. Em outras palavras, mantiveram uma concepção teleológica, segundo a qual a história mundial se desenvolveria até chegar a um estágio final. De acordo com o paradigma científico vigente, para os autores, sua teoria deveria de ser aplicável para todas as sociedades históricas. Sua teoria crítica representaria a inexorável filosofia da história do mundo.

Ora, (...) quanto mais o isolamento primitivo das nacionalidades singulares é destruído pelo modo de produção desenvolvido, pelo intercâmbio e pela divisão do trabalho surgida de forma natural entre as diferentes nações, tanto mais a história se torna história mundial. (...) Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste. (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 40)

Marx não disse como seriam exatamente as sociedades que surgiriam a partir da revolução comunista. Na *Ideologia Alemã*, juntamente com Engels, disse que “O comunismo não é para nós um estado de coisas que deve ser instaurado, um Ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas] segundo a própria realidade efetiva.” (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 38) Em relação ao comunismo, afirmaram apenas que, nesta sociedade, não existiria propriedade privada nem a “imposição de uma atividade específica”, que subjuga o ser humano, alienando-o de sua própria realidade. Na sociedade comunista não haveria atividades específicas e cada um “pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam”, pois a sociedade “regula a produção em geral” (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 38). Eles afirmaram, sim, que essa revolução seria inevitável se alguns “pressupostos *práticos*”, que por suas manifestações empíricas tendiam a acontecer, acontecessem de fato: “Para que ela se torne um poder “insuportável”, quer dizer, um poder contra o qual se faz uma revolução, é preciso que ela [a *alienação*] tenha produzido a massa da humanidade como absolutamente ‘sem propriedade’ e, ao mesmo tempo, em contradição com um mundo de riqueza e cultura existente.”<sup>29</sup> O crescimento da burguesia se mostrava potente e a classe trabalhadora, por outro lado, cada vez mais explorada por ela.

<sup>29</sup> E continuam os autores: “Sem isso, 1) o comunismo poderia existir apenas como fenômeno local; 2) as próprias forças do intercâmbio não teriam podido se desenvolver como forças universais e, portanto, como forças insuportáveis; elas teriam permanecido como “circunstâncias” doméstico-supersticiosas; e 3) toda ampliação do intercâmbio superaria o comunismo local.” (MARX e ENGELS, 1932: p. 39)

Supostamente, logo, a revolução comunista seria um fato empírico, apenas uma questão de tempo. Nas palavras de Marx e Engels:

Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão de uma atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (...), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como mercado mundial. Mas é do mesmo modo empiricamente fundamentado que, com o desmoronamento do estado de coisas existente da sociedade por obra da revolução comunista (...) e com a superação da propriedade privada, superação essa que é idêntica àquela revolução, esse poder (...) é dissolvido e então a libertação de cada indivíduo singular é atingida na mesma medida em que a história se torna plenamente história mundial. (...) Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens)” (MARX; ENGELS, 2007 [1932]: p. 40/41)

As revoluções comunistas seriam, supostamente, as últimas revoluções na história e o proletariado aparecia como a única classe social capaz de adquirir uma “consciência de classe”, capaz de fazer avançar o processo histórico. Assim como os escravos, servos, na antiguidade, a burguesia havia cumprido um papel fundamental na história moderna, na passagem do feudalismo para o capitalismo. O proletariado não era escolhido por deus, ele se apresentava como classe mais avançada na medida em que, enquanto classe social, sofria e lutava contra as opressões impostas pela burguesia, os donos dos modos de produção capitalista, que via de regra controlavam o aparato estatal. A “natural” alienação que ocorre entre essas classes permitira afirmar que a revolução comunista poderia tardar, mas não falharia. A revolução comunista, supostamente, seria a última porque, ao contrário das outras classes vencedoras das revoluções precedentes, a modernidade haveria “simplificado” o processo ao dividir as sociedades em duas classes, por natureza, contrapostas uma à outra. O proletariado aparecia como classe capaz de por fim ao processo dialético da história, supostamente, ao suprimir as relações sociais de opressão na medida em que aboliria seu fundamento principal, a propriedade privada, incluindo as indústrias. Seria, segundo os autores, a classe portadora de uma consciência universal, em outras palavras, capaz de “apresentar seu próprio interesse como interesse geral”.

No que concerne à sua concepção de conhecimento emancipatório, portanto, coerentemente com seus fundamentos materialistas, Marx e Engels contradizem o racionalismo e o idealismo ao afirmar que a realidade determina a consciência do ser cognoscente. Isso implica dizer, no âmbito de sua filosofia política, que a maneira como uma sociedade se organiza socioeconomicamente determinaria ou influenciaria diretamente suas formas de pensar e

conhecer a realidade. A realidade material determina a consciência, assim como a base econômica determina a superestrutura. A classe que está no poder, detentora dos meios de produção, propagandeia suas ideias particulares como se representassem o interesse geral. O conceito marxiano de ideologia representa a recepção sem crítica das ideias da classe dominante. A ideologia burguesa é elaborada sempre para manter as classes subalternas submissas e dependentes do trabalho para sobreviver. O proletariado aparecia como a única classe capaz de se libertar da ilusão ideológica, porque era a classe “trabalhadora” mais “sensível”, portanto, à exploração.

Por tudo isso, como afirmam Marx e Engels, “A libertação é um ato histórico.” Para Kant, a força que move a história é a Natureza e para Hegel, Deus. Assim, vem de Kant e de Hegel as noções de progresso, de método dialético e do poder transcendente da história. Marx e Engels rejeitaram o conteúdo teológico e metafísico. Traduziram a dialética idealista hegeliana em um princípio imanente de revolução político-econômica, que teoricamente se manteria estável ao longo da história. Entretanto, ele próprio caiu na tentação cientificista moderna da universalidade e da totalidade, da história mundial. Para todos os três a ciência seria baseada na objetividade do conhecimento científico e na neutralidade do cientista. Afinal, baseados no paradigma científico moderno pautado pela matemática e pelas ciências da natureza, achavam que, por meio de uma filosofia científica, seria possível estabelecer “previsões” no desenvolvimento das sociedades através da descoberta de suas leis gerais: seja da Natureza, de Deus ou da economia.

### **2.1.3 – Algumas críticas à teoria marxiana**

Apesar da sua importância, por ter lançado em bases científicas mais concretas a teoria crítica moderna, algumas avaliações não menos importantes devem de ser feitas à teoria marxiana, a fim de entender os motivos de sua renovação. Sua ênfase no aspecto econômico acabou por gerar uma compreensão insuficiente e, até mesmo, errônea acerca de dois aspectos que se tornaram, a partir de então, centrais para a teoria crítica: a concepção de “opressão”, por um lado, e, por outro, a de “consciência”. A fim de cumprir com os objetivos aqui traçados, de compreender a renovação da teoria crítica, é necessário compreender algumas avaliações em relação a esses dois aspectos.

No que diz respeito à concepção de opressão, como afirma Elias (2008 [1971]), um dos grandes méritos de Marx foi ter percebido, não apenas que os homens podem oprimir e explorar outros homens, mas que longe desses fatos constituírem acidentes desestruturados, a opressão social pode ser explicada em conexão com desenvolvimento das sociedades. No entanto:

Ao mesmo tempo, Marx criou empecilhos muito grandes para a compreensão e mesmo para o tratamento teórico desse fenômeno ao conceituá-lo, basicamente, como um fenômeno “econômico”, utilizando, desse modo, como um modelo para todos os tipos de exploração e de opressão, um tipo específico e característico das sociedades industriais que permaneciam diante dos seus olhos. Como um dos resultados de tal imprecisão conceitual, Marx tratou cientificamente apenas a opressão e exploração do tipo econômico como fenômenos estruturados possuidores de relevância teórica. Ele não levou em consideração a possibilidade de que espécies de exploração e de opressão igualmente estruturadas e sociologicamente explicáveis pudessem ser praticadas (...) (ELIAS, 2008 [1971]: p. 526)

Como afirma o autor, Marx tem o mérito reconhecido de ter conseguido incorporar à sua teoria crítica da sociedade, nos moldes do paradigma científico vigente à época, a questão da opressão social da classe trabalhadora. Por outro lado, criou “empecilhos” justamente por perceber como estruturadas apenas a opressão econômica. Como se, uma vez resolvida a opressão econômica, resolveria-se também todas as demais. Isso dificultou o reconhecimento de outras formas de opressão e de lutas sociais.

A segunda avaliação crítica a Marx refere-se à questão da determinação materialista da consciência, também decorrente da ênfase no aspecto econômico. Elias afirma que Marx comete uma imprecisão conceitual em relação à sua concepção de consciência. Aspectos relacionados à consciência humana, como mente, razão, percepção, alma, ideia, geralmente formaram uma peça central nas teorias filosóficas sobre os homens, inclusive em Kant e Hegel. Ao procurar refutar o conceito idealista hegeliano de consciência, Marx acabou gerando uma concepção no extremo oposto: “Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” Segundo Elias, assim, para Marx, a noção de uma consciência emancipada parece estar restrita ao nível filosófico de reflexão, ou seja, o do filósofo e/ou do proletariado.

Para Marx, o ponto de partida permaneceu um conceito de consciência que representasse um nível filosófico de reflexão. Opondo “consciência” e “ser” (...) ele dificilmente dava qualquer relevância para o fato de que a consciência desempenha um papel em algum lugar da sociedade – na alimentação de um filho pela mãe, na aragem de um campo por um fazendeiro, na feitura do algodão pelos trabalhadores de um moinho do século XIX, etc. (...)

Como ponto de partida para futuras investigações, essa hipótese era eminentemente promissora. (...) No calor da batalha, porém, Marx conceituou a relação muito específica entre “consciência” e “realidade social” à qual suas hipóteses se referiam como uma relação eterna, existencial e geral. (...) Nem precisa ir tão longe para reconhecer que essa é uma generalização ideológica. (...) É essa generalização (...) de um aspecto extremamente específico da consciência (...) que não possui uma estrutura própria, consistindo em mera “superestrutura”, reflexo de uma “infraestrutura” estruturada que dá a impressão de que a realidade social dos homens (...) poderia ser produzida e desenvolvida por eles sem a necessidade da sua consciência e, além disso, de que eles poderiam participar “sem consciência” das “relações de produção”. (ELIAS, 2008 [1971]: p. 526 a 528)

Assim, a consciência dos homens comuns só poderia ser emancipada após a revolução do modo de produção capitalista como um todo, não antes disso. Ao restringir o conceito de consciência a um nível filosófico de reflexão, Marx dificultou muito o entendimento acerca do funcionamento do conhecimento (da mente, razão, ideia, etc.) humano em relação ao processo emancipatório. Assim como, para Hegel, o escravo seria capaz de se conscientizar da opressão, para Marx, fora do pensamento filosófico, somente o proletariado estaria em condições de se tornar consciente. E somente a revolução comunista poderia gerar a emancipação universal. Se a consciência apresenta-se como mero reflexo da infraestrutura sócio-econômica, o ser humano nela representado não possuiria qualquer influência direta na sua própria realidade social? A realidade socioeconômica determina inteiramente a consciência dos indivíduos? Nesse sentido, a possibilidade do conhecimento emancipatório ficou limitada à revolução, onde os indivíduos só podem alcançar a emancipação através de uma mudança total da sociedade inteira (a revolução comunista). E mais, se só existia uma única opressão (a econômica), da qual decorreriam todas as outras, só haveria, igualmente, um modo de realizar a emancipação e um único agente social (o proletariado) capaz de levar todas as sociedades à emancipação.

Como se viu, apesar de ter lançado as bases para o desenvolvimento da teoria crítica da opressão, Marx, preso ao paradigma científico vigente, formulou mal as questões relacionadas ao conhecimento emancipatório (consciência) e às opressões sociais. Mas essas não são as únicas críticas cabíveis ao pensamento marxista. Como lembra Santos (2007: p. 51/52), além de invisibilizar outras formas de opressão, Marx compartilhou o ideal da “universalidade” do conhecimento científico e da sua “primazia” sobre os demais tipos de saberes o que, com a transição paradigmática da ciência contemporânea, contribuiu para o descrédito de sua teoria. Ademais, ao caracterizar as revoluções burguesas como uma etapa necessária de desenvolvimento para a “totalidade” das sociedades humanas, acabou por reforçar a ideia de que o modo de produção capitalista constitui uma fase necessária de progresso “humano”, não

apenas de um progresso econômico. Enfim, a teoria crítica marxiana ficou presa a uma perspectiva produtivista ao identificar a emancipação com o desenvolvimento teleológico das forças produtivas. A emancipação humana só poderia ser alcançada quando o proletariado conquistasse totalmente o modo de produção capitalista.

## **2.2 – Renovações Contemporâneas da Teoria Crítica**

Vimos acima os pressupostos para o surgimento da teoria crítica e da ideia de emancipação na modernidade. Vimos, também, as distintas concepções de emancipação em Kant, Hegel e, por fim, Marx. Naquele período histórico, moldado pelo paradigma científico moderno, a emancipação esteve baseada em teorias do conhecimento e, também, filosofias científicas da história que tinham como característica a “previsão” dos acontecimentos históricos, no sentido de realização universal da liberdade das sociedades humanas.

Nesta segunda parte deste capítulo, abordei algumas renovações da teoria crítica na contemporaneidade não tão recente. Nesse sentido, foi importante abordar agora algumas contribuições de duas outras correntes de renovação da teoria crítica que, assim como as teorias modernas, também constituem referências a partir das quais ocorre essa renovação: a Escola de Frankfurt e o pós-colonialismo. No próximo capítulo, como já foi dito, abordei as teorias da multi/interculturalidade crítica, das epistemologias do Sul e da modernidade/colonialidade, que constituem renovações recentes da teoria crítica.

Fazendo isto, acredito estar construindo um quadro representativo do conjunto da teoria crítica, a partir da qual podemos refletir sobre a ideia de emancipação (moderna, contemporânea e recente), afim de analisar e compreender a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, no último capítulo.

### **2.2.1 - Renovações da teoria crítica na Escola de Frankfurt**

Como se verá a seguir, diferentes fatores contribuíram para que, principalmente no século XX, a teoria crítica fosse transformada. Uma primeira guinada nesse sentido foi dada pela Escola de Frankfurt. O conceito de teoria crítica se notabilizou, no século XX, muito por conta dos filósofos desta escola que se propuseram, justamente, a realizar a crítica da

epistemologia moderna e recolocar a teoria emancipatória em outras bases racionais. Na verdade, estes teóricos propuseram realizar a crítica da teoria cientificista tradicional em que se basearam as ciências sociais modernas, fundamentadas, como vimos, na matemática e nas ciências naturais.

Em relação a Marx e ao século XIX, as análises produzidas na Escola de Frankfurt foram marcadas por outras características sociais, econômicas e políticas surgidas na primeira metade século seguinte. A passagem do capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, as melhorias nas condições de vida de muitos setores trabalhistas, o surgimento do nazifascismo na Europa, além de outros fatores, não somente contrariaram os prognósticos de Marx, mas também provocaram novas reflexões críticas ou, como se costuma dizer, novos diagnósticos de época. Diga-se de passagem, diagnósticos, a princípio, muito mais pessimistas quanto às transformações sociais e às possibilidades emancipatórias.

Se a modernidade nasceu com o propósito de desencantar a Idade Média, a Escola de Frankfurt surgiu com o de desencantar a própria modernidade. Não no sentido de desacreditar a realização de um projeto racional, mas de reabilitar a razão humana em novas bases teóricas. Para isso, realizaram a crítica do racionalismo e do empirismo modernos, baseados no indivíduo e no universalismo do conhecimento, supostamente capaz de explicar a totalidade real, fundamentado na neutralidade do cientista e na objetividade do conhecimento. Como afirma Horkheimer, seja no racionalismo ou no empirismo, a concepção tradicional de teoria da ciência moderna é a mesma: ambas as correntes procuram construir um conhecimento universalista garantido pela matemática. Entretanto, apesar de Horkheimer criticar o universalismo moderno, não desacredita da legitimidade de um projeto racional, ainda que este esteja baseado no “interesse” e não na neutralidade:

La conciencia falsa que de sí mismo tiene el científico burgués en la era del liberalismo se muestra en los más diversos sistemas filosóficos. (...) Rasgos aislados de la actividad teórica del científico son transformados en categorías universales, en momentos del espíritu universal, en cierto modo, del “logos” eterno, o, más aún, rasgos decisivos de la vida social son reducidos a la actividad teórica del científico. (...) El ideal es alcanzar un sistema unitario de la ciencia, todopoderosa en este sentido. (...) El autoconocimiento del hombre en el presente no consiste, sin embargo, en la ciencia matemática de la naturaleza, que aparece como logos eterno, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional. (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 231/232)

Para Horkheimer, era preciso ultrapassar a concepção unilateral e, supostamente, neutra dos intelectuais modernos que conceberam suas teorias racionalistas isolados do conjunto da práxis social. O desenvolvimento do conceito de teoria não podia se dar dentro do mesmo

parâmetro da ciência burguesa, da qual os idealismos de Kant e Hegel eram representantes. Isso porque, uma vez que a economia burguesa não está submetida a um plano racional do Espírito (Hegel), nem está orientada a uma meta geral da Natureza (Kant), a construção de um “estado de coisas racional” não se dá no desenvolvimento da história por si mesmo, independentemente da vontade e dos interesses humanos, como se houvesse um sujeito universal ao qual tenderiam, naturalmente, todos os seres humanos e todas as sociedades, sem a necessidade de uma ação racional consciente nesse sentido.

La nebulosidad de ese sujeto universal, al que Kant afirma pero al que no puede caracterizar satisfactoriamente, es disipada por Hegel en cuanto pone el espíritu absoluto como lo eminentemente real (...) Lo universal, según él, ya se ha desplegado adecuadamente y es idéntico a lo que se concreta. [Así] La razón ya no necesita ser simplemente crítica respecto de sí misma; en Hegel ella se ha vuelto afirmativa; aun antes de que la realidad deba ser afirmada como racional. (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 237)

Para Kant, lembre-se, o sujeito universal (a Natureza) não podia ser conhecido diretamente (*nomenon*) e, para Hegel, esse sujeito era o Espírito divino, cuja manifestação na realidade constituía a própria prova da realização de sua Razão: o real é o racional e o racional é o real, disse o autor. De forma similar à teoria de Marx, Horkheimer compreende a consolidação dessas teorias da seguinte maneira: na medida em que a sociedade está dividida em classes, as construções teóricas mantêm uma relação diferente com a práxis, de acordo com o grupo ao qual pertence. Assim, no liberalismo ela serviu à classe hegemônica (burguesa) e, por isso, supostamente, se empregaria menos energia para fazer progredir a consciência emancipatória e, conseqüentemente, o pensamento teórico estaria pouco desenvolvido. Ou seja, por interesse da classe dominante na manutenção da dominação das outras. Na sociedade burguesa, a economia está disposta de tal forma que os indivíduos acreditam que enquanto perseguem sua própria felicidade, realizam não somente o progresso individual, mas da vida social como um todo: é a ideia da sociabilidade insociável defendida por Kant e Hegel. Assim, em geral o indivíduo aceita naturalmente as determinações básicas de sua existência, esforçando-se para cumprir-lhes e, além disso, encontra satisfação em resolver as tarefas inerentes a seu posto na sociedade, sem dar-se conta do plano geral da sua existência social. Por isso, haveria, segundo Horkheimer, um certo estímulo ao desinteresse por parte dos homens em buscar a compreensão de seus potenciais racionais. Haja vista que em tal estrutura está implícita uma dinâmica que concentra um poder enorme nas mãos da burguesia cujo interesse é gerar impotências intelectuais.

À teoria crítica caberia, então, o papel protagonista de compreender essa situação paradoxal do homem moderno e conscientizar as massas acerca da necessidade de emancipar-se. Como afirma Horkheimer, um “comportamento crítico” não aceita cegamente as orientações da vida social. Pelo contrário, o teórico crítico é aquele capaz de problematizar a divisão entre indivíduo e sociedade, afirmando a necessidade de os indivíduos conceberem sua ação dentro de um conjunto social maior do qual fazem parte. Somente a partir dessa conscientização dos indivíduos da sua participação nesse plano geral que é a sociedade poderia se organizar de forma racional e, assim, realizar a emancipação social. Ou seja, é preciso criar um “comportamento” social racional, orientado para o bem comum geral, já que o mero fato de estar junto não é suficiente para isso. A seu ver, essa seria, justamente, a função da teoria crítica.

El organismo (...) no es precisamente un modelo para la sociedad, sino una sofocante forma de ser, de la cual debe emanciparse. Un comportamiento que, orientado hacia esa emancipación, tiene como meta la transformación de la totalidad, puede muy bien servirse del trabajo teórico, tal como él se lleva a cabo dentro de los ordenamientos de la realidad establecida. (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 241)

Como se vê, em Horkheimer, como em Kant, Hegel e Marx, a emancipação também se dá através da realização da liberdade do homem em relação com a sociedade. Mas, a simples imersão no organismo social, como em Kant e Hegel, não era mais uma garantia da realização da liberdade. Nem mesmo o proletariado, que para Marx era a única, ou a mais propícia, força social capaz de levar à revolução. Como afirma o autor, a teoria crítica marxiana teve a vantagem de, ao contrário das teorias kantiana e hegeliana, basear sua análise histórica de forma imanente na atividade produtiva humana. Mas, naquele novo contexto, nem mesmo o proletariado poderia mais ser visto como força social potente que, por sua situação social, fosse capaz de gerar uma consciência social de sua existência e interesse comuns: “Pero en esta sociedad tampoco la situación del proletariado constituye una garantía de conocimiento verdadero.” Afinal, “Por más que el proletariado experimente en sí mismo el absurdo como continuidad y aumento de la miseria y la injusticia (...) También para el proletariado el mundo tiene, en la superficie, una apariencia distinta.” (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 245)

Se, neste novo contexto, da teoria crítica de Frankfurt, já não se podia mais caracterizar o proletariado como força política que levaria as sociedades rumo à emancipação socialista e ao fim do capitalismo, quais seriam, então, os agentes sociais capazes de fazer avançar a emancipação social? Segundo Horkheimer, apenas um intelectual crítico estaria em posição

de compreender a situação paradoxal do homem moderno: um sujeito que se conhece enquanto indivíduo criador de sua própria realidade, mas que não se reconhece nos atos produzidos pela sociedade em que ele próprio vive, de guerras, miséria, etc. Caberia, então, ao intelectual, por meio do desenvolvimento de teorias, conduzir as massas às lutas pela conquista da emancipação do corpo social. Através de novos diagnósticos de época e novos prognósticos, baseados em cada contexto distinto, os intelectuais seriam os indivíduos supostamente capazes de enxergar com razão em meio ao caos social. No entanto, esse intelectual crítico, a que se refere Horkheimer, não deve ser confundido com uma “*intelligentsia*” meramente academicista: “Su oficio es la lucha, de la cual es parte su pensamiento, no el pensar como algo independiente que debiera ser separado de ella.” (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 248). Ou seja, o intelectual não concebe a realização da liberdade de forma idealista, como algo que, por uma necessidade transcendental, se realiza na história independentemente da “vontade” e do “interesse” dos homens reais. Ao contrário, suas ideias deveriam ser fruto das lutas sociais reais, planejadas e levadas a cabo pelos mais diversos setores explorados pelo poder do capital, aos quais deveriam auxiliar os intelectuais críticos.

Se na teoria tradicional (aqui exemplificada por Kant, Hegel e Marx) a questão da emancipação estava ligada a uma “necessidade” meta-histórica, na Escola de Frankfurt a questão da emancipação passou a estar mais ligada à “vontade” dos sujeitos sociais “interessados” na realização liberdade, com grande destaque para a capacidade racional dos intelectuais críticos. Nesse sentido, o que se destacou, para efeitos de emancipação, foi a construção da melhor teoria emancipatória a ser desenvolvida pelas mais distintas ciências, respeitadas suas diferenças metodológicas. Por isso, esta teoria posteriormente ficou conhecida como “materialismo interdisciplinar”.

Contudo, assim mesmo, no que concerne às possibilidades de emancipação, nesse contexto histórico tão pessimista, não ficaram tão claros os modos de lavá-la a cabo. Pelo contrário, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, havia a impressão de que grande parte da população estava caindo numa nova espécie de barbárie, para a qual não havia uma solução expressa na modernidade. Na esteira do que disse Marx, embora refutando seus prognósticos, a teoria crítica defendida por Horkheimer:

(...) afirma, dicho en términos generales, que la forma básica de la economía de mercancías históricamente dada, sobre la cual reposa la historia moderna, encierra en sí misma los antagonismos internos y externos de la época, los renueva

constantemente de una manera agudizada, y que, tras un período de ascenso, de desarrollo de fuerzas humanas, de emancipación del individuo, tras una fabulosa expansión del poder del hombre sobre la naturaleza, termina impidiendo la continuación de ese desarrollo y lleva a la humanidad hacia una nueva barbarie. (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 257)

Lembre-se que, naquela época, grande parte da população europeia apoiou os governos nazifacistas. Agregado a este fato, o sistema capitalista parecia se tornar cada vez mais forte. Sobretudo, saltava aos olhos dos filósofos de Frankfurt o crescimento do mercado ligado à indústria cultural de massa. Tudo isso contribuiu para o surgimento de um pessimismo que marcou a teoria crítica frankfurtiana desse período.

Algumas das principais características desse movimento foram, com efeito, as teorizações acerca da massificação da cultura, do conhecimento e da arte operadas naquela época, em detrimento da expressividade dos sujeitos e da sua subjetividade, transformando quase tudo em objeto de consumo. Contribuindo para que os diagnósticos de época dessa geração fossem bastante pessimistas.

En las circunstancias del capitalismo monopolista, desapareció hasta esa relativa independencia del individuo. Este ya no tiene un solo pensamiento propio. El contenido de las creencias de masas, en las que nadie cree mucho, es un producto directo de la burocracia reinante en la economía y en el Estado, y los partidarios de tales creencias persiguen, sin confesárselo, solo sus intereses atomizados y, por lo tanto, no verdaderos; actúan como simples funciones del mecanismo económico. De ahí que el concepto de independencia de lo cultural respecto de lo económico haya variado. Con la destrucción del individuo típico, ese concepto debe ser entendido, por así decir, de modo materialista vulgar en mayor medida que antes. (HORKHEIMER, 2003 [1937]: p. 266).

Como foi visto acima, a emancipação é um ideal típico do avento da civilização moderna ocidental que prometia realizar, por meio de uma razão antropocêntrica, o desencantamento da visão medieval do mundo e a libertação da humanidade das ilusões do teocentrismo. Seja no âmbito científico, seja nas revoluções políticas, burguesas ou socialistas, a emancipação do ser humano era o *telos* que justificava as disputas, científicas e políticas. Na prática, porém, o processo de secularização moderno (substituição da fundamentação religiosa de explicação do mundo pela ciência) prometeu muito, mas não realizou tanto. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1947), apesar das grandes conquistas científicas e tecnológicas, o conhecimento racional moderno acabou por se revelar mais uma forma de submissão de alguns seres humanos para os privilégios de outros, na medida em que a “racionalidade técnica” e a indústria cultural privilegiam a lógica da eficiência econômica e administrativa capitalista em detrimento do humanismo democrático. Segundo os autores:

(...) O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. (...) Por hora a técnica da indústria cultural só chegou à estandardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. Mas isso não deve ser atribuído a uma lei de desenvolvimento da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia contemporânea. A necessidade, que talvez pudesse fugir ao controle central, já está reprimida pelo controle da consciência individual. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002 [1947]: p. 6)

A indústria cultural, nesse sentido, figuraria como “mistificação das massas”. Contudo, não obstante assumirem uma posição crítica em relação à “racionalidade instrumental” hegemônica, o que teóricos de Frankfurt pretenderam, na verdade, foi salvar a razão de sua instrumentalização moderna, e não colocar em xeque, de uma vez por todas, a possibilidade de um conhecimento racional, como fariam posteriormente os pós-modernos. Entretanto, apesar da iniciativa de renovar a teoria crítica de Marx, a questão da emancipação, pelo menos num primeiro momento não foi diretamente problematizada no que se refere aos seus aspectos práticos. Apesar da teorização do materialismo interdisciplinar, somente em fins da década de 1960, questões propriamente práticas começariam a florescer novamente na escola de Frankfurt. Dessa vez, mais ligadas à educação e à pedagogia. Como diz Adorno (s. d. 1969):

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, e que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido.

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito garantido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (ADORNO, 1969: p. 172)

Em Adorno começam a aparecer, não somente a preocupação com a possibilidade de emancipação pela educação, mas também a proposição de aspectos prático-pedagógicos. A emancipação, segundo este autor, se realiza com base no “interesse” dos homens em se conscientizar de sua condição alienada:

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que (...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imuniza-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num

"mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; (...) Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi*<sup>30</sup> em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se, dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. (ADORNO, 1995 [1969]: p. 183)

Neste contexto, a emancipação aqui já não dependia mais da Natureza, da divindade ou do proletariado. Nem mesmo de uma ciência respaldada pela matemática. Agora ela estava a cargo de sujeitos que, individual ou coletivamente, estivessem “interessados” numa formação filosófica e crítica. Nesse sentido, é uma concepção de emancipação baseada no interesse em superar a dominação capitalista expressa na racionalidade técnica moderna, em especial na indústria cultural.

Apesar da grande importância desta Escola, algumas críticas devem ser feitas à primeira geração frankfurtiana. Horkheimer e Adorno permanecem num paradigma produtivista marxista que restringe suas teorias da opressão aos fenômenos advindos do capitalismo. Assim como Marx, não problematizam outras formas de opressão ou, quando o fizeram, tendiam a subsumir outras formas de opressão (coloniais, raciais, machistas, etc) sob a dominação econômica, ainda que se apresentasse sob a forma da indústria cultural. Essa postura teórica começou a mudar com o advento da pós-modernidade crítica, como se verá a seguir.

### 2.2.2 – Perspectivas pós-modernas e o Pós-colonialismo

Não obstante essas críticas feitas à primeira geração frankfurtiana, há que se reconhecer suas contribuições para a renovação da teoria crítica. No entanto, além do caminho aberto por aqueles autores, a teoria crítica não pode ignorar uma outra vertente de questionamento da razão moderna que também contribuiu para esta renovação. Por isso propus, neste momento, abordar algumas características do movimento pós-moderno na filosofia.

É sabido que, na passagem do século XIX ao XX, ocorreu uma profunda transformação filosófica na forma como se compreendia, até então, o conhecimento científico causada por

---

<sup>30</sup> *Mundus vult decipi, ergo decipiatur*: quer dizer “O mundo quer ser enganado, portanto, que seja enganado”. Frase atribuída ao escritor romano Petronius (27 a 66 d.C.).

diferentes iniciativas: a partir dos contextos de Kierkegaard, Nietzsche, a fenomenologia de Husserl, Freud, a virada linguística, os estudos antropológicos, Foucault, Derrida, etc. Essa conjuntura foi fundamental para o surgimento do pós-modernismo filosófico, gerando consequências também para a concepção moderna de teoria crítica e de conhecimento emancipatório.

O termo pós-modernidade foi cunhado no campo das artes (arquitetura, artes plásticas, literatura) e logo trasladou para a filosofia por conta de autores pós-estruturalistas e desconstrutivistas, como Lyotard e Derrida. Apesar de sua extrema heterogeneidade, pode-se dizer que, de maneira geral, os diversos movimentos pós-modernistas compartilham a crítica ao racionalismo e ao universalismo, ou seja, dos grandes sistemas explicativos característicos da ciência moderna.

No campo da arte, o movimento pós-moderno baseia-se em alguns postulados. Primeiro, a ideia de que não é possível extrair uma única interpretação verdadeira (essencial) de uma obra de arte, como propunham algumas correntes estéticas tradicionais. O mérito de uma obra não se encontra num plano metafísico, nem em suas propriedades formais intrínsecas, mas se dá em função de contingências históricas, culturais e subjetivas. Outra ideia importante é a noção de que a arte e os produtos culturais, em geral, moldam a cognição humana e, nesse sentido, são os diversos tipos de discursos (narrativas, textos, vocabulários, etc), além de outros canais expressivos e de comunicação, os meios pelos quais se pode entender a construção do que se considera como “verdade” em determinados contextos.

Já no plano estritamente filosófico, as teorias do conhecimento tradicionais, baseadas em uma separação entre uma subjetividade cognoscente e um objeto conhecido, são questionadas, de modo especial, pela filosofia da linguagem que coloca a anterioridade da linguagem em relação ao pensamento e ao conhecimento. Ao contrário dos modernos, os filósofos pós-modernos não aceitam a ideia de que se pode chegar a verdades universais e essenciais das coisas em si mesmas por meio das faculdades cognoscentes naturais ao ser humano. Pelo contrário, a racionalidade, agora, é concebida como uma construção determinada no contexto histórico e cultural. Isso implica dizer que nosso conhecimento da realidade não se dá por uma relação intuitiva direta entre um ser cognoscente e o objeto, mas pela mediação da linguagem, em situações discursivas, argumentativas, de significação, de comunicação. Em outras palavras, não existe pensamento, nem conhecimento sem palavras. Por isso, nas ciências humanas, principalmente, certas correntes filosóficas passam a privilegiar as análises

conceituais, em detrimento das teorias tradicionais do conhecimento que investigavam a relação entre sujeito e objeto.

Outra característica filosófica do pós-modernismo, intrinsecamente ligada às anteriores, é a descrença nos grandes sistemas explicativos e nas meta-narrativas filosóficas modernas, ou seja, descrédito das teses que procuravam construir conhecimentos estruturados e estruturantes capazes de representar universalmente a totalidade das sociedades humanas, como vimos, por exemplo, nas filosofias da história de Kant, Hegel e Marx. Como afirma Lyotard, “O pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes.” (2009a [1979], p. VIII) Segundo o autor, na pós-modernidade:

Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem diferentes; trata-se da heterogeneidade dos elementos. Somente darão origem à instituição através de placas [setores]; é o determinismo local. (LYOTARD, 2009a [1979], p. XVI)

Ao contrário dos grandes sistemas teóricos, que buscavam explicar a totalidade, volta-se a atenção para a diversidade de contextos locais e suas especificidades. Por isso, no bojo da crise da razão, para muitos, entra em crise também a ideia de possibilidade de um conhecimento emancipatório. Nas palavras de Lyotard, os novos tempos caracterizam-se pela “incredulidade” em relação a uma “saída salvadora, como pensava Marx”. De fato, a ideia de uma emancipação pelo conhecimento lhe parece simplesmente descabida na medida em que não se pode demarcar um fundamento ético que seja universalmente válido:

Sua característica [a da emancipação] é a de fundamentar a legitimidade da ciência, a verdade, sobre a autonomia dos interlocutores engajados na prática ética, social e política. Ora, esta legitimação, como vimos, constitui de imediato um problema (...) Nada prova que, se um enunciado que descreve uma realidade é verdadeiro, o enunciado prescritivo, que terá necessariamente por efeito modificá-la, seja justo. (LYOTARD, 2009b [1979]: p. 72)

A chamada pós-modernidade constitui, portanto, um movimento contundente, cuja crítica ao racionalismo moderno não tem mais volta. Contudo, em suas versões mais radicais, como é o caso de Lyotard, leva o relativismo a um extremo que se torna difícil de enxergar qualquer fundamento ético e científico capaz de respaldar ações emancipatórias. A emancipação não passaria de uma palavra que serve apenas para legitimar certos discursos de esquerda. A crítica da razão moderna, principalmente em suas vertentes metafísica e subjetivista, e a assunção da predeterminação linguagem levaram a uma crise das tradicionais ideias de verdade e de conhecimento racional. A partir daí ganha força a concepção de que todo

conhecimento da realidade social se resumiria à maleabilidade dos jogos discursivos, diante das relações de poder (o poder de ocupar uma posição na sociedade, de onde se pode falar e ser ouvido). Logo, desacreditam a possibilidade de um fundamento ético que possa justificar o conhecimento emancipação em algum sentido objetivo, seja à esquerda ou à direita, liberal ou socialista. Uma vez que não há, a priori, um fundamento ético (metafísico) para afirmar qual é o verdadeiro caminho a ser seguido, a emancipação não passaria de jogos discursivos.

Contudo, nem todas as abordagens pós-modernas atuam nessa perspectiva. Existem, pelo contrário, outras teorias que não desacreditaram da possibilidade e da necessidade de transformação da realidade e de um conhecimento emancipatório, ou seja, as teorias críticas pós-modernas. Em outras palavras, se, por um lado, existe um certo conformismo que aceita o mundo como ele está e, reduzindo o conhecimento a mero jogo de linguagens, desacredita qualquer conceito de razão e de conhecimento emancipatório; há, por outro lado, uma corrente crítica que procura outros caminhos (pós-modernos) para compreender o que seja razão e emancipação, incorporando outras práticas e experiências como constitutivas dos estudos sobre a realidade, inclusive a linguagem. Segundo Santos (1999), para se edificar uma teoria crítica na pós-modernidade há que se diferenciar entre um pós-modernismo “reconfortante”, e um outro, “inquietante” ou “de oposição”.

Em resumo, as dificuldades em se construir uma teoria crítica podem formular-se do seguinte modo. As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. (...) enfrentarmos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição, que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o fato de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes deles promessas da modernidade. Há pois que aceitar e celebrar o que existe. Segundo outra posição, que designo pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna. (SANTOS, 1999: p. 204)

As promessas e os ideais modernos (como liberdade, igualdade, paz perpétua)<sup>31</sup>, sobre as quais se justificaram todas as construções dos sistemas nacionais políticos e econômicos, que constituem o processo civilizatório democrático ocidental, se transformaram em problemas para os quais não parece haver soluções no próprio horizonte da modernidade. Aí se encontram os motivos para se construir uma teoria crítica pós-moderna que faça “oposição” ao conformismo. Entretanto, essa divisão entre pós-modernidade reconfortante e de oposição

---

<sup>31</sup> Paz perpétua é uma menção à obra de Kant: *À Paz Perpétua*: um projeto filosófico, de 1795.

não deve ser entendida como uma dicotomia simplista, maniqueísta. A realidade, sabe-se, é bem mais complexa e multifacetada.

Segundo Santos, uma teoria crítica pós-moderna, que se proponha a construir um conhecimento emancipatório na contemporaneidade, tem necessariamente de enfrentar pelo menos três desafios. O primeiro é a questão de se ultrapassar o caráter monocultural (pretensiosamente universalista e totalitário) do paradigma científico moderno. Vivemos, como afirma o autor, em sociedades multiculturais onde a experiência mostra uma diversidade de povos que, nacional e internacionalmente, convivem e entram em conflitos diversos e criam relações de poder que, enquanto subalternizam alguns, privilegiam outros. Os diversos conflitos sociais demandam o desenvolvimento de “diálogos multiculturais” como forma não violenta de resolução. Para se possibilitar esses diálogos, há, também, que se superar as culturas do “silêncio” e da “diferença” historicamente construídos, que tendem a não reconhecer os mesmos direitos às diversas culturas historicamente subalternizadas. (SANTOS, 1999: p. 206) A segunda dificuldade reside na crise do racionalismo moderno, que supõe um conhecimento válido independentemente das condições do contexto que o tornou possível. Nesse sentido, há que se propor novas concepções de objetividade e neutralidade. Já que nem uma nem outra são possíveis em termos absolutos, um conhecimento rigoroso tem que se orientar para a maximização da objetividade e minimização da neutralidade. Para isso, é necessário se tomar posição política acerca do conhecimento produzido. (SANTOS, 1999: p. 207/208) Uma terceira dificuldade provem da dicotomia entre “estrutura” e “ação”, típica das teorias modernas, como o marxismo tradicional, que gera uma maneira preguiçosa de pensar a transformação social: o determinismo das estruturas. O desafio é pensar a transformação/emancipação de forma que não desconsidere as contingências e a fragmentação do real, mas que também não deixe de perceber as estruturas: os processos são mais ou menos determinados e passam por maiores ou menores momentos de determinação. Nesse sentido, as transformações, via de regra, dependem de ações e subjetividades “rebeldes” que intervenham na realidade. As determinações se desestabilizam na medida em que há predomínio de subjetividades orientadas para edificar novas “possibilidades”. (SANTOS, 1999: p. 208/209) Essas constituem, segundo o autor, dificuldades que se apresentam na contemporaneidade na tentativa de se construir uma teoria crítica.

Uma outra dificuldade para uma teoria crítica na pós-modernidade, podemos acrescentar, são as questões relativas à chamada “diferença colonial” que, juntamente com a crítica do eurocentrismo, ganhou força no mesmo contexto pós-moderno. O movimento pós-colonialista

surgiu na década de 1970, no contexto em que aparecem várias perspectivas críticas pós-modernas acadêmicas como o pós-estruturalismo e o desconstrutivismo.

Os termos “diferença colonial” e “descolonização” ganharam evidência, durante a Guerra Fria, com os movimentos de libertação neocolonial na África e na Ásia. Nesta época, principalmente a partir das colônias inglesas e francesas, surgiu um movimento intelectual que criticou a teoria política e epistemológica europeias ao introduzir questões relacionadas aos “problemas coloniais”, em especial a questão racial, na esfera da teoria do conhecimento, até então dominada pela teologia cristã e pela filosofia secular eurocêntricas. Uma tríade de autores de ex-colônias francesas se tornou reconhecida por seus trabalhos sobre o colonialismo, entre as décadas de quarenta e sessenta: Franz Fanon (*Os condenados da Terra*, de 1961), Albert Memmi (*Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de 1947) e Aimé Césaire (*Discurso sobre o colonialismo*, de 1950).

De maneira geral, as questões coloniais referem-se, portanto, às heranças coloniais da tradição universalista eurocêntrica que, surgidas no processo colonial, permanecem constitutivas da realidade epistêmica mesmo após o fim da dominação política e jurídica. Em específico as heranças racionalista, linguística, valorativa e sentimental que instituíram o mundo colonial de uma forma maniqueísta e etnocêntrica, de tal forma a desumanizar e animalizar as culturas não europeias. Como afirmou Fanon:

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso do universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade [europeia] admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. (...) A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. (...) Os valores, com efeito, se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram em contacto com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional. (...) Mas os comunicados triunfantes das missões informam, na realidade, sobre a importância dos fermentos de alienação introduzidos no seio do povo colonizado. (...)

Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário. O europeu raramente aceita nos termos "figurados". (...) Essa demografia galopante, essas massas históricas, esses rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, (...), essas crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém, essa preguiça estendida ao sol, esse ritmo vegetal, tudo isso faz parte do vocabulário colonial. (FANON, 1968 [1961]: p. 30 a 32)

Essa situação do colonizado foi construída com base na imposição de todo um arcabouço cultural (epistêmico, linguístico e estético) a partir do qual se permitia conceber a realidade de forma maniqueísta. Tudo que se apresentasse fora deste paradigma era concebido como irracional, incompreensível, desumano, de valor questionável. A herança colonial se mostra presente, sobretudo, no planos dos valores éticos. Não obstante a violência (física e psicológica) do processo colonizador, a situação colonial gera, para o colonizado, uma questão existencial contraditória. Esse processo de assimilação cultural gera, nas palavras de Memmi, uma ideologia alienante de “amor pelo colonizador e ódio de si” (MEMMI, 1947: p. 162). Com isso, as primeiras reações do colonizado são no sentido de adotar a cultura hegemônica, ou seja, sendo assimilado, o que aprofunda ainda mais sua dependência da cultura dominante, na medida em que esta aparece como sinônimo de liberdade.

A primeira tentativa do colonizado é mudar de condição mudando de pele. Um modelo tentador e muito próximo se oferece e se impõe a ele: precisamente o do colonizador. (...) A ambição primeira do colonizado será igualar esse modelo prestigioso, assemelhar-se a ele até nele desaparecer. (...)

Esse entusiasmo pelos valores colonizadores não seria tão suspeito, contudo, se não comportasse seu avesso. O colonizado não procura apenas enriquecer-se com as virtudes do colonizador. (...) O esmagamento do colonizado está compreendido nos valores colonizadores. Quando o colonizado adota estes valores, adota também sua própria condenação. Para libertar-se, ao menos ele acredita nisso, ele aceita destruir-se. O fenômeno é comparável à negrofobia do negro, ou ao antisemitismo do judeu. Negras se desesperam para alisar os cabelos (...) Muitos judeus, se pudessem, arrancariam a alma; esta alma que lhes dizem ser irremediavelmente ruim. Declarou-se ao colonizado que sua música são miados de gato; sua pintura, xarope açucarado. Ele repete que sua música é vulgar, e sua pintura enjoativa. (MEMMI, 1969 [1947]: p. 162 a164)

Essa situação paradoxal do colonizado é um fenômeno intrínseco ao processo colonial e imperialista e pode ser encontrado de distintas formas de acordo com o contexto. De fato, percebe-se que, geralmente, a dominação epistêmica e estética das culturas dominadas (os conhecimentos, as artes, as sensações), tendem a imitar os valores hegemônicos eurocêntricos. A colonização, portanto, não terminou com a descolonização política e jurídica, mas sua herança se faz presente, permanecem seus aspectos epistemológicos e estéticos, para além da dependência econômica. As elites coloniais, via de regra, deram origem às elites pós-coloniais, que, após a descolonização político-jurídica, se mantiveram no poder baseados nas mesmas estruturas de dominação racial.

Contudo, as questões coloniais não suscitam apenas críticas ao colonialismo, mas também formas possíveis de descolonização (epistêmicas, linguísticas e estéticas). Uma das primeiras necessidades que se impõem é a de se reconhecer as especificidades e singularidades das

vítimas do processo colonial: dos “oprimidos”, segundo Memmi, ou dos “condenados da terra”, nos termos de Fanon, ou dos povos “subalternos”, para os pós-colonialistas em geral. Assim, a percepção das dominações a nível epistêmico, através da linguagem e da estética, leva, por um lado, à necessidade de desconstruir os discursos hegemônicos colonialistas e, por outro, se atentar para outras racionalidades, historicamente subalternizadas.

O “pós-colonialismo”, se manifestou também a partir da década de setenta, num grupo de intelectuais Sul-asiáticos (*Grupo de Estudios Subalternos*) que contribuíram para reforçar o campo de estudos das questões coloniais. Além da liderança de Ranajit Guha, outros destacados intelectuais participantes do grupo são Gayatri Spivak, Partha Chatterjee e Dipesh Chakrabarty. Esta constitui uma vertente singular dentro dos estudos coloniais na medida em que, em geral, se baseiam nos teóricos pós-modernos (Foucault, Deleuze, Derrida, etc.) para erigir sua teoria “pós-colonial”. Em outras palavras, partiam das ideias desses autores, sobretudo os desconstrutivistas, para questionar a ordem colonial e encontrar uma saída para a descolonização epistêmica. De acordo com o manifesto inaugural do Grupo, seu ponto de partida foi a crítica das historiografias marxistas e nacionalistas tradicionais, na maneira como representaram os povos subalternos na história colonial sul-asiática. A persistência dos paradigmas por meio dos quais as elites coloniais e pós-coloniais representavam os subalternos, levou o Grupo a questionar tanto as práticas culturais quanto os discursos dos estudos humanísticos hegemônicos desenvolvidos nas narrativas das elites.

El artículo inaugural [de 1982] de Guha<sup>32</sup> (...) enseña ya la pretensión central del proyecto: desplazar los presupuestos descriptivos y causales utilizados por los modelos dominantes de la historiografía marxista y nacionalista para representar la historia colonial sudasiática. (...)

La lectura, "en reversa" (o "against the grain", en el idioma de la deconstrucción utilizado frecuentemente por el grupo) de esta historiografía para recobrar la especificidad cultural y política de las insurrecciones campesinas tiene, para Guha, dos componentes básicos: identificar la lógica de las distorsiones en la representación del subalterno por parte de la cultura oficial o elitista, y desvelar la propia semiótica social de las prácticas culturales y las estrategias de las insurrecciones campesinas. La opinión de Guha es que el subalterno, (...) a pesar de la tendencia que muestran los paradigmas tradicionales de verlo como un sujeto "ausente" que puede ser movilizado únicamente desde arriba (...) también actúa para producir efectos sociales que son visibles - aunque no siempre predecibles y entendibles - para estos paradigmas o para las políticas estatales y los proyectos investigativos legitimados por ellos. Es el reconocimiento de este papel activo del subalterno, el modo en que altera, curva y modifica nuestras estrategias de aprendizaje, investigación y entendimiento, lo que inspira la sospecha frente a tales paradigmas disciplinarios e historiográficos. Paradigmas que se encuentran ligados a

<sup>32</sup> Os autores do Manifesto referem-se a obra: GUHA, Ranajit. "Preface", en: GUHA, Ranajit e SPIVAK, Gayatri (eds.). *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press, 1988.

proyectos de orden nacional, regional o internacional manejados por élites (...) ejerciendo su poder en nombre del "pueblo". (MANIFESTO INAUGURAL – GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998 [1993]: p. 85/86)

Esse reconhecimento da importância do papel histórico dos povos subalternos, que surge como preocupação do ponto de vista colonial, entretanto, a princípio ficou demasiadamente restrito ao âmbito desconstrucionista acadêmico. Do ponto de vista da revisão da historiografia e das ciências sociais a crítica pós-colonial funcionou bem, mas como a descolonização poderia ser posta em prática no plano real e concreto das relações coloniais de poder? Partindo da conscientização das heranças coloniais, como os povos subalternizados poderiam se descolonizar? Os estudos acadêmicos pouco podiam ajudar nesse sentido, já que não alcançavam as massas colonizadas. E, ainda mais importante: o que os intelectuais podiam falar em nome de todos os colonizados, além da crítica da hegemonia eurocêntrica? Sem desconsiderar a importância dos trabalhos intelectuais no processo de conscientização, seus limites para a descolonização são revelados no momento em que se aparece não só a diversidade das opressões coloniais, mas também a necessidade se compreender “o outro” em suas especificidades historicamente silenciadas e invisibilizadas.

Isso foi problematizado dentro do Grupo por Gayatri Spivak, em um marcante artigo (*Pode o subalterno falar?*, de 1985), onde parte das críticas pós-modernas de Foucault e Derrida para colocar sua questão:

Consideremos agora as margens (pode-se meramente dizer o centro silencioso e silenciado) do circuito marcado por essa violência epistêmica, homens e mulheres entre os camponeses iletrados, os tribais, os estratos mais baixos do subproletariado urbano. De acordo com Foucault e Deleuze (falando a partir do Primeiro Mundo, sob a padronização e regulamentação do capital socializado, embora não pareçam reconhecer isso), os oprimidos, se tiverem a oportunidade (...), e por meio da solidariedade através de uma política de alianças (uma temática marxista em funcionamento neste caso), podem falar e conhecer suas condições. Devemos agora confrontar a seguinte questão: no outro lado da divisão internacional do trabalho do capital socializado, dentro e fora do circuito da violência epistêmica da lei e educação imperialistas, (...), pode o subalterno falar? (SPIVAK, 2010 [1985]: p. 54)

O artigo de Spivak aborda justamente as relações linguísticas de poder. Nele, a despeito de sua filiação pós-estruturalista e desconstrucionista, a autora faz não só uma crítica aos intelectuais pós-modernos (Deleuze e Foucault), mas também uma autocrítica aos estudos subalternos ao apontar problemas das práticas discursivas dos intelectuais pós-coloniais. Para a autora, o intelectual não pode falar em nome do o subalterno, aquele cuja voz não pode ser ouvida/compreendida, sob o risco deste permanecer silenciado.

Assim, portanto, a descolonização encontra um limite que deve ser transposto por meio de outras estratégias não problematizadas no âmbito da filosofia eurocêntrica pós-estruturalista e desconstrutivista. Como veremos a seguir, outras correntes da teoria crítica (interculturalidade crítica e modernidade/colonialidade) procuram radicalizar as questões relacionadas à situação colonial. A seguir, no próximo capítulo, passo então à abordagem das três correntes teóricas de renovação da teoria crítica mais recentes, que principalmente me interessaram nesta pesquisa: a multi/interculturalidade crítica, a teoria da modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul.

### 3 – Renovações Recentes da Teoria Crítica na Pós-modernidade

Com o desenvolvimento do capítulo anterior, espero já ter respondido aos dois primeiros e, em parte ao terceiro, dos problemas da pesquisa.

- *Qual é o “Estado do Conhecimento” em artigos acadêmicos atuais na área educacional que abordaram as afinidades existentes entre a Pedagogia do Oprimido e a crítica pós-moderna (pautada pela multi/interculturalidade crítica, pela modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul)?*
- *Como surgiu a teoria crítica e o debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade europeia?*
- *Como a teoria crítica se reinventou, na contemporaneidade, no âmbito da Escola de Frankfurt e dos estudos pós-coloniais e, mais recentemente, de acordo com a multi/interculturalidade crítica, a teoria da modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul?*

Este capítulo terceiro é a construção da resposta a esta problemática no que concerne às reinvenções recentes da teoria crítica no contexto pós-moderno. A contextualização histórica construída no capítulo anterior foi de suma importância para compreensão dos movimentos contemporâneos mais recentes de renovação da teoria crítica que procurei abordar neste momento: a multi/interculturalidade crítica, as epistemologias do Sul e a modernidade/colonialidade. No próximo capítulo, veremos que isso também vale para a compreensão da teoria crítica na Pedagogia do Oprimido de Freire.

Ao final deste capítulo, propus, ainda, um novo olhar colocando meus pontos de vista sobre a questão: afinal o que se entende aqui por teoria crítica?

Acredito ter alcançado o objetivo de construir um entendimento acerca da teoria crítica na modernidade e, em seguida, na contemporaneidade. Busquei criar, com essa abordagem, uma visão de conjunto da teoria crítica. Na modernidade, apresentei o surgimento da teoria crítica a partir do ideal de emancipação (racional e política) no contexto do Iluminismo europeu e falei acerca das concepções de Kant, Hegel e Marx em relação ao tema. Os pilares que constituem a teoria crítica e o ideal de liberdade, para cada um desses autores, estão relacionados fundamentalmente a três fatores inter-relacionados: a um diagnóstico empírico

da realidade social, a uma teoria do conhecimento emancipatório e a uma filosofia da história. Apresentei, ainda, algumas renovações da teoria crítica na Escola de Frankfurt e no advento da pós-modernidade.

A ideia de emancipação despontou na modernidade, veladamente influenciada pelo ideal salvacionista cristão. A modernidade, não obstante, deveria constituir uma antítese ao paradigma científico (teocêntrico) medieval. Nesse contexto moderno, nesse sentido, inaugurou-se uma cultura antropocêntrica em que os indivíduos não dependeriam mais das autoridades religiosas para alcançar a emancipação, entendida fundamentalmente como razão e liberdade, mas apenas de si mesmos. Kant e Hegel, cada um à sua maneira, fundamentaram suas concepções de emancipação num plano idealista e metafísico em que a Natureza ou Deus, supostamente, se (auto)realizariam universalmente no sentido de uma construção contínua da liberdade humana, independentemente da vontade e interesse dos sujeitos reais.

Marx, por outro lado, representou uma crítica materialista a esse idealismo na medida em que sua noção de “emancipação humana” dependeria, não de uma entidade metafísica, mas apenas do plano imanente, ou seja, dos próprios seres humanos, em suas relações sociais de poder e nas lutas de classe. Ele realizou uma crítica à concepção de emancipação típica das filosofias liberais burguesas, recém surgidas na modernidade, e à limitação das promessas iluministas de liberdade universal numa sociedade estruturada pelas relações de poder entre ricos e pobres, possuidores e despossuídos. O domínio da classe burguesa limitava a liberdade aos mais favorecidos pelo sistema capitalista, cuja ideologia, proporcionada pela estrutura econômica, dominava as classes mais baixas. Para ele a História, portanto, não se desenvolveria por meio de um desígnio transcendente, mas por meio das imanentes lutas de classe, intrínsecas às organizações sociais humanas, fadadas a acontecer necessariamente devido à própria existência das relações econômicas de poder. Foi assim que fundamentou sua ciência empiricamente.

O marxismo, entretanto, permaneceu preso ao paradigma científico moderno ao não criticar a suposta necessidade (científica) da realização da emancipação humana, ou seja, a uma teleologia iluminista, influenciada (veladamente) pela ideologia progressista moderna e, também, pelo salvacionismo cristão. Além disso, só conseguiu ver como estruturadas as relações econômicas de poder, das quais todas as outras (raciais, sexuais, coloniais, etc.) seriam supostamente derivadas. Embora seu conceito de ideologia, como ideias das classes dominantes, tenha contribuído muito com o desenvolvimento da teoria crítica posterior, o

marxismo, ao afirmar como sobredeterminantes e estruturadas (ou seja, passíveis de conhecimento científico) apenas as opressões geradas pelas relações econômicas, dificultou a compreensão teórica de outras formas de relações humanas de opressão e outras concepções emancipatórias. Além disso, como vimos, formulou mal seu conceito de consciência, como se esta fosse inteiramente determinada pela base econômica e dominada pela ideologia da classe burguesa.

A Escola de Frankfurt, por sua vez, constituiu, e ainda constitui, um importantíssimo campo de renovação da teoria crítica, apesar de sua abordagem ter ficado, aqui, limitada apenas a alguns de seus autores mais clássicos. Nestes, a crítica à teleologia e ao paradigma cientificista moderno (racionalidade técnica) foi contundente e a teorização da indústria cultural de massa, de grande importância para a compreensão e renovação da crítica, de acordo com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. Como afirmou Horkheimer, a emancipação dependia única e exclusivamente da vontade e do “interesse” de seres humanos concretos, em seus determinados contextos de lutas sociais. No final da década de sessenta, em Adorno, começaram a surgir preocupações propriamente pedagógicas dentro desta Escola. Porém, ao problematizar as questões da opressão e da emancipação sociais, permaneceram presos ao paradigma produtivista, ou seja, geralmente consideravam como estruturadas, ou de maior importância, as relações econômicas de poder, ligadas à exploração do homem pelo capital e pela indústria cultural. Além disso, nestas teorias os intelectuais ainda ocupariam uma posição de destaque na organização destas lutas.

O pensamento pós-moderno e a filosofia da linguagem também proporcionaram importantes desafios para a renovação da teoria crítica. Para a corrente pós-moderna reconfortante ou liberal, mais à direita, os seres humanos já conquistaram sua emancipação possível com as revoluções burguesas e só resta celebrar o que existe. Supostamente, não houveram promessas modernas, nem haveria uma maior possibilidade de emancipação social, afinal a racionalidade e as relações humanas seriam mesmo inevitavelmente, limitadas pelos jogos de linguagem e pelas relações de poder. Por outro lado, a corrente pós-moderna crítica, ou de oposição, considera a crítica ao paradigma cientificista moderno como ponto de partida para um projeto emancipatório mais além da modernidade, que leva em consideração a diversidade cultural do mundo e também a diversidade de opressões sociais existentes que demandam novos estudos e reflexões. Acima de tudo talvez, o pós-colonialismo teve os méritos de problematizar as estruturas epistêmicas herdadas do processo colonial europeu no “terceiro mundo” e ressaltar a perspectiva subalterna de construção do conhecimento.

Passo agora, portanto, a dissertar sobre a multi/interculturalidade crítica, as epistemologias do Sul e a modernidade/colonialidade, que constituem correntes teórico-pedagógicas de renovação da teoria crítica que procuram incorporar, de forma intercultural, a perspectiva subalterna às suas teorias e que constituem o principal objetivo deste capítulo. Começo, então, pela primeira.

### **3.1 - Perspectivas multiculturais e a Multi/interculturalidade Crítica**

A interculturalidade tem origem a partir do conceito de multiculturalismo. Em relação a este, considero que existem dois termos centrais para sua compreensão: cultura e identidade. É interessante perceber como as transformações históricas do conceito de “cultura” ajuda a compreender o surgimento do debate multicultural contemporâneo. Conforme Cuche (1999), desde a Idade Média europeia, essa palavra estava relacionada ao cultivo da terra e ao pastoreio. Foi no contexto iluminista francês que ela passou a ser empregada, em sentido figurado, para se referir ao cultivo ou a “formação”, no sentido de educação do “espírito”. (CUCHE, 1999, p. 20) Naquele contexto, cultura passou a designar o progresso individual pela instrução, daí o termo “culto”, e assim ela se associa às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão e, em especial, de civilização. Se a cultura referia-se ao cultivo do sujeito, “civilização” designava os processos coletivos similares: melhorias das instituições, da legislação, e da educação, onde a sociedade poderia se libertar do que era visto como irracional. (CUCHE, 1999: p. 22)

Essas noções de cultura e civilização se espalharam tão rápido quanto os ideais racionalistas que lhes deram origem no iluminismo. E, uma vez no contexto do romantismo alemão, entre a segunda metade do século XVIII e o início do XIX, o conceito de cultura sofreu outra transformação curiosa. Neste país a nobreza habituou-se basear-se nos costumes dos nobres franceses, como um modelo da mais alta “civilidade”. Os intelectuais burgueses, que se opunham à nobreza, justamente por isso contrapuseram civilidade e cultura. Assim, em oposição aos costumes civilizados da corte alemã, pautados na nobreza francesa, buscavam valorizar o que era propriamente definidor da “cultura” alemã, ou seja, da identidade nacional alemã: como a língua, a cultura popular e tudo que fosse originário e específico daquele contexto. Por isso, o termo alemão *kultur* passou a significar, no século XIX, “a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais” (CUCHE, 1999: p. 27). Ressalte-se que, neste

contexto, o movimento romântico foi responsável por realizar a crítica do iluminismo pela sua adesão cega ao racionalismo e ao materialismo e pela exclusividade do método científico matemático como forma de compreender o homem. Por isso, a noção de cultura, no romantismo alemão, foi uma maneira de se opor ao domínio intelectual francês. Nesse sentido, uma parte da intelectualidade alemã tomou partido por uma certa noção de diversidade nacional. Ou seja, neste contexto foi criada uma ideia de “relatividade” cultural, onde cada povo ou nação tem um destino específico a partir de sua própria cultura nacional. (CUCHE: p. 28)

Por outro lado, o desenvolvimento desses conceitos, de cultura e civilização, acabaria também por servir adequadamente para representar a hierarquização dos povos em relação à cultura europeia: com base em contradições como entre civilização e barbárie e/ou selvageria e/ou primitivismo. Com base nisso, surgiram, influenciadas pela filosofia iluminista, teorias científicas, como o darwinismo social, que procuravam justificar processos de aculturação e/ou transculturação modernos com base na afirmação da superioridade europeia e de pureza das raças. Ou seja, para justificar o imperialismo neocolonialista e a supremacia do homem branco na África e na Ásia.

O multiculturalismo, por sua vez, foi fruto do campo de disputas em que se tornou, a partir daí, o conceito de cultura. No contexto pós-moderno, o relativismo cultural ganhou força. Com o tempo, passou-se a utilizar o termo cultura para se referir não somente às diversas nações, mas à própria diversidade dentro das nacionalidades. E, não por acaso, a discussão sobre o multiculturalismo, a princípio, se fez mais enfática nos países formados por diversas origens imigratórias, como Brasil e Estados Unidos por exemplo. Na virada do século XIX para o XX, a ideia de relativismo cultural foi reivindicada por antropólogos, sociólogos e intelectuais em geral que se contrapuseram às teorias racistas baseadas no evolucionismo social e na supremacia das culturas europeias. O debate em torno do conceito de cultura, naquela época, reflete sobretudo os conflitos raciais que marcaram a primeira metade do século XX pelos direitos civis dos pretos, dos índios, enfim, dos não brancos. Ao que se juntaram, posteriormente, outros movimentos sociais. Por outro lado, como vimos, no contexto pós-modernista, os estudos pós-coloniais também foram de grande importância para o desenvolvimento dos debates em torno do conceito de cultura. Estes estudos tiveram um diferencial ao abordar a cultura desde os problemas suscitados pela perspectiva da “diferença colonial”.

Assim, com o tempo, o conceito de cultura se tornou muito mais polissêmico, passando a designar também a diversidade dentro das próprias nacionalidades, ou seja, de sociedades multiculturais. Mais que isso, passou referir-se aos aspectos antagônicos e conflitivos das sociedades, à diversidade das relações de poder. O conceito de multiculturalismo surgiu, assim, em meados do século XX, para contemplar, não só a diversidade cultural, mas também toda uma gama de movimentos sociais que lutavam por reconhecimento e por direitos, questionando a supremacia da cultura eurocêntrica historicamente imposta em suas colônias pelo globo. No contexto de surgimento da pós-modernidade crítica, a hegemonia monocultural europeia (do homem branco, hetero, cristão, machista, eurocêntrico e racionalista) se tornou o alvo de ataque explícito de vários movimentos sociais: indígenas, mulheres, pretos, LGBT, luta antimanicomial, religiões de matriz africana e outros. Paralelamente aos movimentos sociais, e em comunhão com eles, o conceito de multiculturalismo passou a figurar cada vez mais no meio acadêmico e, na década de noventa, já estava consolidado no meio acadêmico e outros.

Um elemento central do multiculturalismo é o fato de lidar com o problema da tensão entre “igualdade” e “diferença” que tiveram que enfrentar esses movimentos sociais, tanto teórica quanto praticamente. Esse problema pode ser assim formulado: como conquistar a igualdade em matéria de justiça social, mas ao mesmo tempo preservar o direito às diferenças culturais? Nas palavras de Santos (2003), esse movimentos tiveram, e ainda têm, de lidar com a seguinte problemática:

Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constituiu através da história, exigir que os “outros” nos olhem como iguais e nos reconheçam com os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos coletivos e os direitos individuais? (SANTOS, 2003: p. 1)

Contudo, o multiculturalismo não se trata de um termo unívoco e sem contradições na forma de encarar essa tensão entre diferença e igualdade. Isso porque ele se tornou tão evidente que passou a ser usado por diferentes setores sociais e ideológicos, com pretensões distintas. Segundo MacLaren (1995), até a década de noventa, existiam pelo menos quatro tipos distintos de discursos que faziam uso do multiculturalismo para se referir à diversidade com intenções distintas: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico.

As representações do *multiculturalismo conservador* são aquelas típicas heranças das “visões coloniais” e das “teorias evolucionistas” que afirmam a inferioridade dos não-brancos em geral. Ou, mesmo quando afirmam uma “igualdade cognitiva” entre todas as “raças”, disfarçam-na sob a afirmação de que pertencem a uma cultura inferior e/ou carência de valores fortes valores familiares. Esse grupo tem em comum as tendências a almejar construir uma cultura comum através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dos dialetos étnicos e regionais; utilizar o termo diversidade como forma de encobrir a ideologia da assimilação; e não questionar o conhecimento elitizado, voltado para a classe média branca. (MACLAREN, 1995, p. 111 a 119)

O *multiculturalismo humanista liberal*, por sua vez, é aquele discurso que afirma há uma “igualdade natural” entre as pessoas independentemente de sua raça. Defendem que, a pesar da igualdade intelectual entre as raças, a desigualdade não se dá pela inferioridade cultural, mas pela de oportunidades sociais e educacionais. Por isso, defendem a reforma das restrições econômicas e socioculturais para que as pessoas possam competir em condições iguais. (MACLAREN, 1995: p. 119 a 120)

Já o discurso *multiculturalista liberal de esquerda* enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa as diferenças. Seus defensores têm a tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar sua relatividade histórica e cultural. Ou seja, tratam a diferença como uma essência cristalizada que existe independente da história, da cultura e das relações de poder. Com frequência existe, nessa corrente, uma falsa crença de que a mera localização de uma pessoa na estrutura de poder possa ser garantia de uma postura politicamente correta. Como se sua identificação com o oprimido oferecesse, por si só, uma autoridade especial a partir do local do qual se fala. Isso tem resultado num elitismo populista. (MACLAREN, 1995: p. 120 a 122)

Por fim, o *multiculturalismo crítico* ou de *resistência* é pautado por uma agenda política de “transformação” social, ou seja, de relações interpessoais de poder. Olhadas sob a perspectiva do multiculturalismo crítico, a oposição entre os multiculturalismos conservador, liberal e de esquerda se torna falsa. Sejam os discursos identitários formados com base na “igualdade” ou na “diferença”, são todos, segundo o autor, formas de uma mesma lógica essencialista, que enxerga as identidades como se fossem autônomas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência, por outro lado, enxerga a cultura como conflitiva e não harmoniosa, não consensual. A democracia é tensa e a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de

compromisso com a justiça social. A visão liberal dá a impressão de que a sociedade é simplesmente um “fórum de consenso” resolvível pelos representantes políticos que falam em nome das minorias. Essa noção ignora as relações de poder e de privilégios existentes, pressupondo harmonia e concórdia e excluindo qualquer agenda política de transformação social, como se a cultura atual fosse resultado de uma discórdia histórica onde as irracionalidades dos conflitos foram gentilmente solucionadas. Por isso, essa concepção desonesta de cultura ignora a importância do engajamento em dissensos a fim de contestar as formas hegemônicas de dominação e de afirmar o direito às diferenças. (MACLAREN, 1995: p. 122 a 127)

Essa concepção da sociedade democrática como conflitiva e, justamente por isso, possuindo a necessidade de uma agenda política “transformadora”, pautada no engajamento em dissensos como forma de reconhecer as diferenças e de contestar as relações de poder e privilégios existentes, é o que alimenta a ideia de um multiculturalismo “emancipatório”. Ao contrário do multiculturalismo de corte liberal, o multiculturalismo crítico ou emancipatório problematiza as tensões e antagonismos entre as culturas, o que significa lidar com questões ligadas às disputas por direitos individuais e coletivos, típicas de sociedades democráticas. Nas palavras de Santos:

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo estão ligadas, geralmente, e como notou Edward Said<sup>33</sup>, a “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas”, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados, e que criaram condições históricas de diáspora e outras formas de mobilidade. A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergências de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. (SANTOS, 2003: p. 10)

O fato de o multiculturalismo crítico e emancipatório colocar a ênfase na transformação social, no engajamento em dissensos e em espaços sobrepostos de histórias entrelaçadas, ou seja, na interrelação entre as culturas, revelou, posteriormente, uma insuficiência do termo multiculturalismo para representar não somente a diversidade, mas também o fenômeno da interculturalidade. O conceito de “interculturalidade” surgiu, justamente, para suprir essa insuficiência e para demarcar um distanciamento em relação a outras formas de multiculturalismo. Enquanto o multiculturalismo, em sentido literal, refere-se apenas à

---

<sup>33</sup> Santos refere-se à obra: SAID, Edward. (1994), *Culture and Imperialism*. Londres: Vintage.

diversidade, a interculturalidade teria a vantagem de, além de demarcar um distanciamento das demais formas de multiculturalismo conservador e liberal, pressupor também a própria ideia de interação entre as diversas culturas, por vezes tensa e antagônica e quase sempre marcadas por relações de poder.

Mas tampouco a interculturalidade, com o tempo, garantiria mais uma abordagem crítica da cultura. Isso é devido ao fato de esse conceito, de maneira similar ao multiculturalismo, ter sido apropriado pelas políticas neoliberais. Segundo Walsh (2009), a globalização capitalista incorporou não somente a lógica multicultural da diferença, mas também o próprio conceito de interculturalidade. Neste, contudo, o discurso intercultural funciona com base numa lógica integracionista que esvazia e neutraliza seu significado original. Ações nesse sentido, por exemplo, são evidenciadas, segundo a autora, pelo financiamento do Banco Mundial em sua chamada “política indígena”, que pratica uma estratégia assimilacionista do movimento indígena, que constitui um dos principais movimentos sociais que representam obstáculos às políticas de liberalização. (WALSH, 2009: p. 17/18) Outros exemplos, segundo a autora, podem ser notados em políticas educacionais dos anos 90 pautadas pela diversidade cultural, mas que não propõem mudanças nas estruturas hegemônicas sociais: “Tal lógica pretende reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir os conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal.” (WALSH, 2009: p. 19) Portanto, há que se estabelecer uma diferenciação entre uma interculturalidade “funcional” e integracionista, e a interculturalidade “crítica”. Segundo a autora:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas é um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (...) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009: p. 21/22)

Ou seja, assim tanto o multiculturalismo crítico quanto a interculturalidade crítica, de maneira similar, reforçam um discurso transformador e contra-hegemônico no que concerne às relações estruturais de poder. Razão pela qual alguns/mas autores/as, como Vera Maria Candau (CANDAU e KOFF, 2006; e CANDAU e LEITE, 2007), têm achado mais adequado falar em uma “multi/interculturalidade” no sentido crítico, ou uma multi/interculturalidade crítica.

Nessa perspectiva multi/intercultural crítica, de maneira geral, tem-se, entre outros, os seguintes objetivos: realizar a crítica da ciência moderna (universalismo), bem como todos os demais elementos da cultura eurocêntrica que servem para justificar dominações sociais; conceber as diversas culturas como necessariamente em interação conflitiva (relações de poder) e transformadora baseada em uma agenda política para a realização de justiça social; reconhecimento e valorização das culturas subalternizadas e silenciadas historicamente (respeito às diferenças); construção de cidadania e justiça social a partir das reivindicações das pessoas que sofreram submissão histórica e subalternização.

Resta perguntar, contudo, “como” ou por quais caminhos pode-se atuar, dentro da perspectiva multi/intercultural crítica, para realizar essas transformações? Uma vez que se concebe as diversas culturas não como simples multiculturalismo, nem como na interculturalidade neoliberal, mas como interculturalidade crítica, como atuar no sentido de realizar a tal falada justiça social? Como lidar, em termos “práticos”, com as referidas tensões entre igualdade e diferença para promoção e reconhecimento de cidadanias subalternizadas e silenciadas durante o processo histórico colonial? Como as culturas dominantes podem reconhecer os direitos e as lutas por reconhecimento à diferença das culturas historicamente subalternizadas? Ao se buscar responder essas perguntas, já estaremos no caminho aberto pelas renovações contemporâneas da teoria crítica.

De fato a multi/interculturalidade crítica tem sido construída não apenas enquanto uma concepção da realidade cultural em processos conflitivos, mas também como “ferramenta pedagógica” que pretende auxiliar, tanto indivíduos quanto coletivos, a lidar com esses processos, ou seja, as tensões entre igualdade e diferença constitutivas das relações interculturais, de uma perspectiva não violenta. Existem muitas iniciativas nesse sentido e não tenho por objetivo, aqui, mapear todas elas. Ao invés disso, quero chamar atenção para algumas “políticas epistêmicas” ou “epistemologias políticas” que, enquanto teorias que procuram atuar nas fronteiras interculturais, procuram lidar com essas práxis sociais intersubjetivas e interculturais.

Tenho percebido, em minhas pesquisas, que essas epistemologias políticas, em sua práxis, procuram compreender as inter-relações culturais com base em alguns princípios: o primeiro é o conhecimento e o reconhecimento da diversidade epistêmica constitutiva da multiculturalidade existente, especialmente das culturas historicamente silenciadas, invisibilizadas, enfim, subalternizadas durante o processo colonial moderno; o segundo

refere-se aos processos comunicativos e dialogais necessários a uma interculturalidade (não violenta), ou seja, a comunicação entre as diferentes culturas, especialmente entre os setores dominantes e os dominados, bem como entre diferentes grupos subalternizados, como forma de conquistar não só tolerância e reconhecimento às diferenças, mas também a igualdade em termos de direitos e justiça; e a terceira, decorrente das anteriores, é a ideia de reinventar ou renovar a noção de emancipação social.

Em consonância com esses princípios, percebi também uma outra mudança fundamental no que diz respeito ao conhecimento emancipatório: a transformação do noção de razão, da forma como se entendia tradicionalmente esse conceito. Como afirma Andrade (2014), apoiado em Cortina<sup>34</sup>, trata-se da mudança do “eu penso” para o “nós argumentamos”. A racionalidade é concebida de forma intersubjetiva, e não monológica. A fim de perceber essa racionalidade intersubjetiva é importante destacar a diferença que Cortina apresenta entre o que é “racional” e o que é “racionável”. Algo é racional quando é produto da razão calculadora ou técnica, que pode ser operacionalizada, de maneira individual ou monológica, ainda que nem sempre recomendável. Trata-se de uma razão calculadora ou técnica, própria para a busca de meios adequados para uma determinada atividade. Pode se realizar de maneira individual e monológica e busca uma verdade universal.

O racionável, por sua vez, é intersubjetivo, é produto de uma razão que conecta o indivíduo com os outros, com seu meio social. Trata-se da razão que é posta em marcha para encontrar o justo e o injusto, o correto e o incorreto, o bom e o mau, num determinado contexto. Trata-se de uma razão intersubjetiva, própria para a justificação dos fins últimos da ação. Só é possível numa relação entre sujeitos iguais. Busca-se o estabelecimento de normas justas, formuladas em discursos, que numa situação ideal de diálogo, visa à obtenção de um consenso racionável. Como diz Cortina, na interculturalidade:

Alguém que enuncie uma norma [no sentido lato deste termo] está pretendendo, já implicitamente, sua validade intersubjetiva, se é que a enunciação tem algum sentido. Porém, esta pretensão de validade intersubjetiva, igualmente se tem sentido, deve estar sustentada por argumentos, pois quem mantém a norma tem que estar disposto a oferecê-los através de um discurso, para respaldar suas pretensões. No entanto, os argumentos devem ser compreensíveis e aceitáveis, pois, caso contrário, a pretensão de validade intersubjetiva é irracional. O que legitima uma norma não seria a vontade dos sujeitos individuais, mas o reconhecimento intersubjetivo de sua validade, obtido através do único motivo racional possível: o discurso. (CORTINA, 1986: p. 128/129 apud ANDRADE, 2014: p. 202)

---

<sup>34</sup> O autor refere-se à obra: CORTINA, Adela. *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

Nesse sentido, ao invés da racionalidade moderna originada e pautada no e pelo indivíduo isolado, como vimos nos casos de Descartes, Hegel, Kant e, em certo sentido, em Marx, temos uma racionalidade intersubjetiva onde o reconhecimento do outro torna-se imprescindível para o conhecimento da realidade social. Com isso, no que concerne ao campo da ética, o imperativo categórico kantiano universal (Age de tal forma que o princípio de sua ação possa valer como norma para todos) perdeu espaço para a chamada “ética do discurso” que, conforme Cortina, adota uma premissa diferente: “Só são válidas aquelas normas de ação com as que estão ou poderiam estar de acordo todos os possíveis afetados como participantes num discurso prático, celebrado em condições ideais.” (CORTINA, 1986, p. 12 apud ANDRADE, 2014: p. 202)

Existem diferentes iniciativas nesse sentido, ou seja, em perspectiva multi/intercultural crítica. Quero dar destaque, agora, a duas delas: as Epistemologias do Sul e a Modernidade/colonialidade, que constituem duas correntes teórico-metodológicas de renovação da teoria crítica que ajudam a compreender a renovação da teoria crítica e também o “como” atuar nas fronteiras culturais, ou seja, nas relações interculturais e, conseqüentemente, fornecem novos sentidos para a ideia de emancipação.

### **3.2 – Teoria da Modernidade/Colonialidade**

A teoria desenvolvida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade constitui mais um movimento recente de renovação da teoria crítica abordado nesta pesquisa. Esse grupo começou a se formar, nos anos noventa, a partir do encontro de pesquisadores de distintos campos de estudo (teologia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema-mundo, pós-colonialismo, hibridismo cultural, teoria feminista, filosofia africana, entre outros) e diferentes áreas de formação acadêmica (sociologia, filosofia, semiótica, antropologia, linguística, direito, economia, etc.) (BALLESTRIN, 2013) Portanto, não foi meu objetivo aqui dar conta de representar a totalidade das correntes e dos autores que compõe esse grupo de estudos.

O que aqui se fez, pelo contrário, foi enfatizar o trabalho de dois teóricos específicos que fazem parte dele. O primeiro é Walter D. Mignolo que, baseado no desenvolvimento da teoria crítica dentro do Grupo, desenvolve as propostas da modernidade/colonialidade em sua obra *Desobediência Epistêmica* (MIGNOLO, 2010) e, junto com ela, a ideia de *Estéticas Decoloniais* (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012). O segundo é Boaventura de Sousa Santos (2004

e 2007), cuja teoria das *Epistemologias do Sul* será abordada no próximo tópico deste capítulo. Como se verá a seguir, esses autores, cada um à sua maneira, realizaram uma crítica da retórica emancipatória moderna e propuseram uma renovação da teoria crítica. Antes, porém, de abordá-los, é pertinente introduzir alguns conceitos fundamentais em que a teoria da modernidade/colonialidade se estrutura. Esses conceitos são: colonialidade e decolonialidade.

Não obstante a diversidade de campos de estudos que se agregaram para a formação do Grupo, segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), dois deles são fundamentais para o surgimento da teoria da modernidade/colonialidade. O primeiro é a teoria do “sistema-mundo”. Trata-se de uma teoria (trabalhada no âmbito da economia política, das relações internacionais, da sociologia e da história) que se baseia primordialmente no estudo da formação dos sistemas político-econômicos nos diversos países com o avanço do capitalismo mundial e das relações capitalistas de poder entre eles.<sup>35</sup> O sistema-mundo foca nas estruturas da divisão inter-regional e internacional do trabalho que, do ponto de vista das estruturas econômicas, resulta em uma análise pautada na divisão do mundo entre países centrais, periféricos e semi-periféricos. O segundo campo é o pós-colonialismo que, juntamente com os estudos culturais, foi desenvolvido no seio de estudos humanísticos (literatura, história e filosofia). Como já vimos atrás, o pós-colonialismo tem como características principais a análise crítica dos discursos eurocêntricos constituintes e instituintes da realidade e o método desconstrutivo de essencialismos, com foco no papel e na agência dos sujeitos inseridos nas diversas relações coloniais de poder. O termo colonial, nesse sentido, refere-se às heranças opressivas (de gênero, étnicas, raciais, religiosas, econômicas, etc.) inauguradas e/ou reforçadas pelo processo colonial europeu. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel, no geral essas teorias compartilham, cada uma à sua maneira, a crítica ao desenvolvimentismo eurocêntrico. Contudo, embora com algumas exceções<sup>36</sup>, ambas tendem a cometer reducionismos em suas análises:

Sin embargo, los puntos de vista críticos de ambos enfoques hacen énfasis en diferentes determinantes. Mientras que la crítica de los “postcolonial studies” hace

<sup>35</sup> O conceito de “sistema-mundo”, foi desenvolvido por Emanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi e Samir Amin, e é baseado no de “economia-mundo” criado pelo historiador Fernand Braudel.

<sup>36</sup> Essa tendência, entretanto não deve ser generalizada. Como afirmam os autores, “algunos investigadores de la teoría poscolonial anglosajona, como Gayatri Spivak [*In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, 1988], reconocen la importancia de la división internacional del trabajo como constitutiva del sistema capitalista, mientras que otros investigadores del sistema-mundo, como Immanuel Wallerstein [*Unthinking Social Science*., 1991; *Geopolitics and Geoculture*, 1991] reconocen la importancia de los discursos racistas y sexistas como inherentes al capitalismo histórico.” (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007: p. 16)

énfasis en el “discurso colonial”, el enfoque del sistema-mundo señala la interminable e incesante acumulación de capital a escala mundial como la determinación en “última instancia”. Mientras que las críticas poscoloniales enfatizan la agencia cultural de los sujetos, el enfoque del sistema-mundo hace énfasis en las estructuras económicas. (...)

La crítica que proviene de los estudios culturales y de los “postcolonial studies” caracteriza al sistema-mundo moderno/colonial como un sistema de significaciones culturales. Creen que ámbitos semióticos tales como los imaginarios massmediáticos y los “discursos sobre el otro” son un elemento sobredeterminante de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos. Para ellos, las relaciones económicas y políticas no tienen sentido en sí mismas, sino que adquieren sentido para los actores sociales desde espacios semióticos específicos (o “epistemes”). Por el contrario, la mayoría de los investigadores del sistema-mundo hacen énfasis en las relaciones económicas a escala mundial como determinantes del sistema-mundo capitalista. Para ellos, los imaginarios, los discursos y las epistemes son ámbitos derivados de los procesos de acumulación capitalista. El hecho es que los teóricos del sistema-mundo tienen dificultades para pensar la cultura, mientras que los teóricos anglosajones de la poscolonialidad tienen dificultades para conceptuar los procesos político-económicos. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007: p. 15/16)

Assim, em geral, enquanto estudos culturais e pós-coloniais têm dificuldades para integrar fatores econômicos às suas análises, cometendo um reducionismo culturalista, as análises econômicas, por sua vez, caem num reducionismo economicista ao não saberem o que fazer com aspectos culturais como a linguagem e os discursos constitutivos da realidade. Enquanto estes, geralmente, ficaram restritos ao âmbito dos estudos humanísticos, os primeiros tenderam, em sua maioria, a permanecer dentro do paradigma marxista ortodoxo que reduzia questões culturais de raça e gênero, por exemplo, aos conflitos de classe. Aí se encontra, como afirmam os autores, a importância da aparição dos conceitos de colonialidade e de decolonialidade, articulados inicialmente por Aníbal Quijano (1992 [1989]) e, posteriormente, desenvolvidos no Grupo Modernidade/Colonialidade.

Em um artigo seminal para as ideias posteriormente desenvolvidas no Grupo (*Colonialidad y Modernidad/racionalidad*, de 1989), Quijano apresentou o conceito de colonialidade, propondo uma articulação interdependente entre os aspectos econômicos e culturais. Como afirma o autor, o colonialismo constituiu não apenas a “concentração de recursos do mundo” sob o controle e benefício de uma minoria constituída pelas “classes dominantes” europeias e, assim, a formação de uma ordem econômica e política mundial, mas também uma relação de dominação “cultural” e social em que:

(...) si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron

categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante. (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 12)

Longe de conceber este fato como um mero reflexo da base econômica, se trata, segundo o autor, de uma “colonização das culturas” ou “colonização do imaginário”, que se dá pela repressão dos “modos de conhecer, dos modos de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos e modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual”. (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 12) Nesse sentido, o termo colonialidade, ao contrário de colonialismo, põe em foco as heranças epistêmicas coloniais no presente, constitutivas da cultura eurocêntrica contemporânea. A imposição desses padrões eurocêtricos de expressão não ocorreu somente através das coerções econômicas e políticas, mas também por uma “sedução” operada pela cultura hegemônica (universalista e totalitária) europeia, sobretudo pelo que o autor chama de “racionalidade/modernidade”. Essa racionalidade foi “associada ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas que, por seu turno, podiam ser plenamente explicadas à margem do colonialismo”. (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 14) De que formas essa racionalidade/modernidade pôde ser explicada fora do colonialismo, ou seja, como se não tivesse relação com ele? Quijano encontra uma resposta na construção do paradigma moderno de conhecimento racional baseado na separação entre “sujeito” e “objeto”, uma epistemologia hegemônica (universalista e totalitária) que tem três características problematizadas pelo autor:

En primer término, en ese presupuesto, "sujeto" es una categoría referida al individuo aislado, porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión. El "cógito, ergo sum" cartesiano, significa exactamente eso. En segundo término, "objeto" es una categoría referida a una entidad no solamente diferente al "sujeto/individuo", sino externo a él por su naturaleza. Tercero, el "objeto" es también idéntico a sí mismo, pues es constituido de "propiedades" que le otorgan esa identidad, lo "definen", esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros "objetos". (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 14)

De acordo com o autor, esses três pontos trazem, consigo, três consequências constituintes e instituintes da colonialidade e que foram criticados nas investigações científicas contemporâneas. Primeiro, que a concepção de razão baseada no indivíduo e no individualismo do sujeito racional, proveniente do paradigma cartesiano, é insuficiente para dar conta de explicar a razão no que esta tem de intersubjetividade. A crítica a esse paradigma não se trata de negar a existência de uma subjetividade individual diferenciada, mas de afirmar, por outro lado, que ela não existe em si e por si mesma, na medida em que é necessariamente social. Ela existe, sim, como parte diferenciada, mas não separada de uma

intersubjetividade contextual, ou seja, de uma sociedade localizada no tempo e no espaço. O conhecimento sociológico, nesta perspectiva, há que ser uma relação intersubjetiva a propósito de algo, não uma relação entre uma subjetividade isolada e esse algo. (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 15)

Segundo, a exterioridade das relações entre “sujeito” e “objeto”, fundadas em diferenças supostamente naturais, constituiu-se muitas vezes em uma exacerbação arbitrária das diferenças já ultrapassada pelas investigações mais recentes, posto que estas afirmam que há uma de comunicação mais profunda entre sujeito e objeto, sobretudo quando o objeto de estudo se trata de outros seres humanos. Ou seja, ao objetificar/omitir/silenciar/invisibilizar o sujeito colonizado, que se situa fora do contexto europeu (os povos autóctones colonizados), e legitimar a dominação da cultura metropolitana, prejudicou-se o conhecimento da totalidade das relações coloniais. No momento (moderno) em que a Europa está se constituindo na relação com o resto do mundo, a percepção eurocêntrica, em plena formação, naturalizou desigualdades em um sentido hierárquico: só a cultura europeia foi representada como racional que continha sujeitos racionais; os demais não são racionais e, portanto, não podem ser sujeitos. Ou seja, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas configurou-se como uma relação entre sujeitos e objetos (o escravo, por exemplo, era considerado literalmente uma coisa e os índios, sem alma), bloqueando uma possível relação de intercâmbio de conhecimentos. O desenvolvimento de certas disciplinas como etnologia e a antropologia, em grande parte, é um exemplo representativo dessas relações entre sujeitos (europeus) e objetos (culturas primitivas). (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 16)

Terceiro, a concepção de um objeto logicamente idêntico a si mesmo, na medida em que possui propriedades essenciais que o definem que podem ser conhecidas pelo sujeito racional, é deturpada. Haja vista que, segundo as investigações científicas contemporâneas, as “propriedades” dos objetos são vistas como interpretações possíveis dentro de “modos ou momentos de um dado campo de relações sociais”, e não identidades essenciais, universais e eternas, constitutivas deles. A necessidade intelectual moderna de uma teoria científica que desse conta de explicar a universalidade do saber e a totalidade dos fenômenos de fato, esteve muito presente no debate moderno europeu. As ideias de totalidade e universalidade foram difundidas juntamente com as propostas de mudança social revolucionária, supostamente idênticas para todas as sociedades (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 17), como vimos, por exemplo, nos casos de Kant, Hegel e Marx, mas também de tantos outros. Essas ideias implicaram, ainda, o pressuposto de uma totalidade historicamente homogênea que, apesar

das diferenças instituídas no período colonial, supostamente obedeceriam a uma lógica histórica única para a totalidade existente: implicando a sujeição de cada parte do todo a essa lógica. Assim, a “Europa pensou a si mesma como espelho do futuro de todas as demais sociedades e culturas”.<sup>37</sup> (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 18)

É diante dessa realidade da colonialidade global que Quijano propõe o conceito de “decolonialidade” ou descolonização epistêmica. Não se tratava, no entanto, de negar todas as categorias europeias de conhecimento, mas, antes, da necessidade de realizar um “desprendimento” em relação à modernidade/racionalidade eurocêntrica capaz de dar passagem a uma nova concepção de racionalidade: “la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base para una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad.” (QUIJANO, 1992 [1989]: p. 19/20)

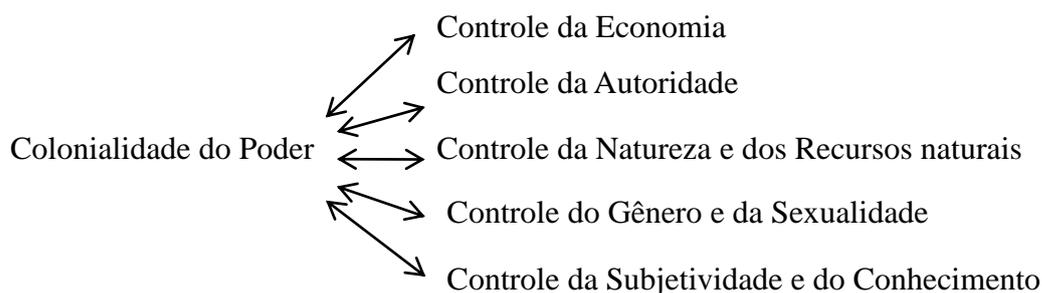
Como afirmam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), quando Quijano (1992 [1989]) utiliza a noção de colonialidade (e não de pós-colonialismo) o faz por duas razões: não apenas para se referir às relações coloniais de poder no âmbito econômico e político, e, ainda, num nível epistêmico; mas também, como uma forma de criticar o termo pós-colonialismo ao chamar atenção para as continuidades históricas de dominação, não bem expressadas pelo prefixo “pós”. (2007: p. 19) Além disso, como afirma Mignolo, enquanto autores pós-colonialistas do Grupo de Estudos Subalternos, como Said, Spivak e Bhabha, partiam da crítica pós-moderna europeia (Foucault, Lacan, Derrida) para embasar sua teoria, o grupo modernidade/colonialidade parte, pelo contrário, da crítica situada nas fronteiras geográficas e epistêmicas e no sentimento da ferida colonial de autores como Guaman Poma de Ayala, Otabah Cugoano, Mahatma Ghandi, José Carlos Mariátegui, José Martí, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Franz Fanon, etc. Ou seja, sem querer negar as contribuições dos estudos pós-coloniais, o Grupo demarca um distanciamento em relação a estes ao afirmar que a decolonialidade não é algo que se descobriu recentemente e que se inicia no contexto da “desconstrução” filosófica pós-moderna. Trata-se, pelo contrário, de um processo que se encontra em andamento desde os princípios da, e concomitantemente à, dominação colonial.

---

<sup>37</sup> Como afirmou Kant na citação apresentada acima: “Com efeito, (...) descobrir-se-á um curso regular da melhoria da constituição estatal na nossa parte do mundo (que, provavelmente, algum dia dará leis a todas as outras). (...) descobrir-se-á, creio eu, um fio condutor, que não só pode servir para a explicação do jogo tão emaranhado das coisas humanas, ou para a arte política de predição de futuras mudanças políticas (...), mas também (...) se pode abrir uma vista consoladora do futuro, na qual o gênero humano se representa ao longe como atingindo, por fim, o estado em que todos os germes, que a Natureza nele pôs, se podem desenvolver plenamente e o seu destino cumprir-se aqui na Terra.” (200? [1784]: p. 18)

Além do mais, esse distanciamento ocorreu também porque enquanto os estudos pós-coloniais tenderam a operar seus estudos dentro do espaço restrito da academia, sobretudo europeia e norte-americana, a decolonialidade está mais interessada no estudo e na realização de “desprendimentos epistêmicos” nas esferas concretas da realidade dos povos e segmentos sociais que foram subalternizados. Nesse sentido, como disse Quijano: há que se abrir espaço para uma “comunicação intercultural”.

Essas ideias apresentadas nesse artigo seminal de Quijano foram posteriormente desenvolvidas, por distintos autores dentro do Grupo, trabalhando-se, principalmente, em torno do conceito quijaniano de “colonialidade do poder”. A ideia de colonialidade não apenas econômica, mas também do conhecimento ou do saber (epistêmica) serviram de base para o desenvolvimento de uma percepção cada vez mais holística do fenômeno da colonialidade do poder. Segundo Mignolo (2010: p. 12), a matriz colonial de poder desenvolvida atualmente pelos estudiosos do Grupo pode ser assim representada<sup>38</sup>:



Todos esses controles encontram-se entrelaçados e ligados por uma matriz colonial eurocêntrica de poder, na medida em que historicamente a realidade social foi, e ainda é, produzida e reproduzida com base nestas mesmas relações de poder. Como afirma o autor, o controle da economia constitui apenas uma faceta do fenômeno da colonialidade do poder. Da forma como a colonialidade do poder é vista dentro do Grupo, ao revés dos reducionismos economicista e culturalista, os cinco níveis da matriz colonial de poder (controles da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, da natureza e dos recursos naturais) encontram-se entrelaçados no sentido de que só podem ser

<sup>38</sup> Necessário dizer que não se trata de afirmar que todos esses aspectos do poder têm origem no processo colonial, mas sim que, mesmo aqueles que possuem uma origem mais antiga (o machismo patriarcal, por exemplo), foram reforçados de um modo específico pela cultura eurocêntrica moderna.

bem compreendidos uns com relação aos outros. E o que é que os enlaça? Segundo Mignolo, é o poder de “enunciação” (baseado na classificação racial e na ordem normativa patriarcal), que historicamente tornou decisiva a estruturação das relações sociais de poder entre centros e periferias. Segundo o autor, é isso que, em “última instância”, tornou possível o entrelaçamento dos diversos controles pela matriz colonial de poder. Afinal, é na esfera da enunciação racional que “os sujeitos formam comunidades de interesses e crenças em princípios epistemológicos mediante os quais racionalizam o irracional”. (MIGNOLO, 2010: p. 80/81)

No plano enunciativo/discursivo concreto, segundo Mignolo, a colonialidade do poder passa por diferentes controles específicos: controle do saber, do ser, do ver, do fazer, do pensar, do ouvir. Esses controles se estruturam a partir de três pilares da matriz colonial de poder:

En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en [tres] pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis). El control de la economía y de la autoridad (teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o si sufre sus consecuencias. Por eso Quijano dirá: es necesario, más que necesario, urgente, poner en relevo el mecanismo y desmantelar la matriz colonial de poder. (MIGNOLO, 2010: p. 12)

Desenvolvendo a ideia quijaniana de “desprendimento epistêmico”, Mignolo a descreveu enquanto uma “desobediência” cujo processo decolonial se dá, conforme Quijano, por dois caminhos interdependentes: um analítico (análise da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade) e outro programático (construção de uma gramática da decolonialidade). O título de sua obra resume bem sua proposta: *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2010). No que se segue, abordei, nesta e em outras obras deste autor, em primeiro lugar, a ideia de decolonialidade do saber o do compreender e, depois, o que o autor chama de estética decolonial.

A *retórica da modernidade* e a *lógica da colonialidade* são, como afirma Mignolo, duas faces de uma mesma moeda, às quais precisamos estar atentos, a fim de galgar a decolonialidade. Em termos gerais, elas se referem à invenção do mito (eurocêntrico) moderno segundo o qual a Europa é o centro geográfico do mundo e o local a partir do qual a história moderna mundial se “desenvolve”. Consequentemente, na modernidade a Europa, ao se afirmar como centro, institui também o que deve ser considerado a periferia. A retórica da modernidade refere-se a

uma falácia (ainda muito presente sobretudo na academia) segundo a qual a modernidade constitui um fenômeno civilizatório inventado e levado a cabo exclusivamente na e pela Europa e, a partir de lá, exportado para o resto do mundo. Citando Dussel<sup>39</sup>, Mignolo argumenta que

La modernidad es para muchos (para Jürgen Habermas o Charles Taylor, por ejemplo)<sup>40</sup> un fenómeno esencialmente o exclusivamente europeo. (...) la modernidad es, en realidad, un fenómeno europeo sí, aunque constituido en una relación dialéctica con una alteridad no europea que contiene en sus más remotos confines. La modernidad aparece cuando Europa se afirma como el “centro” de la Historia Mundial que inaugura: la “periferia” que rodea este centro es entonces parte de esta definición auto centrada. La oclusión de esta periferia (así como el papel de España y Portugal en la formación de lo mundo moderno desde el fin del siglo XV ate mitad del siglo XVIII) lleva a los principales pensadores del centro a una falacia eurocéntrica en su comprensión de la modernidad. (DUSSEL, 1995 apud MIGNOLO, 2010: p. 18)

Nesse sentido, a “lógica da colonialidade” refere-se a um etnocentrismo (em termos econômicos, políticos, epistêmicos, hermenêuticos, estéticos) forjado pela imposição de uma retórica segundo a qual a Europa é o centro (geográfico e cultural) do mundo e o ponto original a partir do qual se inicia a história moderna. E como essa hegemonia foi construída? Ela foi possível através da imposição de um discurso universalista e totalitário (religioso e/ou científico), acompanhado, é claro, da conquista militar e política, capaz de colocar a cultura europeia em posição de superioridade em relação aos demais povos conquistados do mundo colonial.

A conquista política, econômica e militar europeia sobre suas colônias ao redor do mundo, foi acompanhada por um complexo sistema de dominação cultural, linguística, estética. Essa dominação se deu de diferentes formas de acordo com o contexto histórico. Mas no geral, foi construída com base no poder de dois paradigmas complementares (igualmente universalistas e totalitários). Por um lado, desde o século XVI até o XVIII, vigorou de forma hegemônica uma “teologia do conhecimento” (católica e/ou protestante) capaz de ditar o que podia, oficialmente, ser concebido como conhecimento verdadeiro e/ou interpretação plausível. Já a partir do século XVII, mas sobretudo no XVIII, por outro lado, o questionamento da teologia na Europa abriu espaço para a substituição das “políticas teológicas” por “políticas egológicas” do conhecimento e do entendimento, quando então a ciência e a filosofia

<sup>39</sup> DUSSEL, Enrique. “Eurocentrismo y Modernidad: Introducción a las lecturas de Frankfurt”. Publicado originalmente em: *The postmodernism Debate in Latin America*, Duke University Press, Durham and London, 1995.

<sup>40</sup> O autor se refere às obras: HABERMAS, Jürgen. *Der philosophische Diskurs der Modern Identity*, Frankfurt, Suhrkamp, 1988; e TAYLOR, Charles. *Sources of the self: The Making of the modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

(Descartes, Kant, Hegel e Marx, por exemplo) substituem a teologia, servindo à necessidade de se apresentar um conhecimento com um potencial universalista semelhante ao da religião oficial cristã. Com “políticas egológicas” o autor se refere às políticas justificadas pelas ciências eurocêntricas modernas cujas características foram apontadas por Quijano: a hegemonia de uma epistemologia baseada num individualismo racionalista em relação com um objeto de conhecimento, principalmente quando este objeto se trata de outros seres humanos. Assim como a teologia, a filosofia e a ciência eurocêntricas também fundamentavam o que podia ser concebido como conhecimento verdadeiro e/ou interpretação plausível.

O conceito eurocêntrico de “modernidade” passou a ser entendido como um ponto de chegada de uma “necessária” transição progressiva no tempo, cujo referencial espacial deveria ser, é claro, a Europa. A imposição de um discurso hegemônico, que legitimasse a conquista material, se deu tanto no plano espacial (geopolítico) quanto temporal (referenciais históricos credíveis/aceitáveis). A colonização do tempo e do espaço só puderam ser levadas a cabo através da imposição da retórica totalitária e universalista capaz de ocultar suas estratégias de “geopolítica” (a Europa em detrimento de outros países) e “corpo-política” (o europeu em detrimento de outros povos) de conhecimento e compreensão.

Aunque la modernidad no es simplemente un fenómeno europeo y está inexorablemente atada a las colonias, como Dussel ha hecho notar, la retórica de la modernidad sí es un relato europeo, presentado principalmente por hombres europeos, filósofos, intelectuales, oficiales del Estado como si la modernidad fuera un fenómeno europeo. Esta idea, que en la verdad es solamente la mitad de la historia, se propagó y ganó veracidad y así logró ocultar la otra mitad. El truco mágico fue el de conseguir ocultar su propia geo- y corpo-política del conocimiento y ocultar también que la modernidad es la época histórica narrada como tal por cuerpos que la habitan y están en condiciones de decir: la modernidad es la historia de sujetos dicentes imperiales, contando su propia historia y disimulando su regionalidad. El diferencial de poder moderno/colonial fue, por supuesto, estructurado en todos los niveles (económico, político, epistemológico, militarmente) pero es en el nivel epistemológico donde la retórica de la modernidad adquirió valor. (MIGNOLO, 2010: p. 57/58)

Como afirma Mignolo, essa ideia da modernidade teve origem no Renascimento a partir da necessidade de se inventar uma ruptura, primeiro, temporal na própria história europeia (criação do conceito de Idade Média) e, segundo, espacial em relação aos povos conhecidos (ruptura com os povos bárbaros muçulmanos, judeus, índios e negros). (MIGNOLO, 2010 p. 61) Assim, a modernidade europeia pôde ser representada como se, supostamente, fosse o “presente do tempo” histórico e o “centro do espaço” geográfico mundiais. De fato, durante toda a modernidade, a colonização do tempo tem sido crucial para alavancar os ideais

burgueses e socialistas, através da defesa de retóricas progressistas e emancipatórias. Convenientemente, de acordo com a geo- e corpo-política colonial, no século das luzes praticamente todo o resto do mundo colonial (as pessoas, suas culturas, suas economias) passou a ser representado como se estivessem no passado pré-europeu, medieval, primitivo. Assim como, posteriormente, foram rebatizados como países “em desenvolvimento” ou de “terceiro mundo”.

Nesse sentido, nem o conceito de “emancipação” e nem a própria teoria crítica de base eurocêntrica, concebidos dentro da retórica e da lógica modernas, escapam à analítica decolonial, constituindo, pelo contrário, mais um exemplo de como ela procede. Eles foram concebidos dentro da lógica eurocêntrica moderna que representa os ideais progressistas da burguesia europeia como modelo futurístico a ser imitado. Com efeito, como afirma Mignolo, o conceito de emancipação fora forjado nas experiências históricas da Revolução Gloriosa (1688), da Independência das Treze Colônias (1776) e na Revolução Francesa (1789) e, portanto, fora utilizado, a princípio, para legitimar a liberdade da classe burguesa. De acordo com o que mencionei a cima:

El concepto de “emancipación” pertenece a un universo discursivo enmarcado en las concepciones históricas y filosóficas de la modernidad; lo cual se visibiliza si miramos la intersección particular de la teopolítica y la egopolítica que luego, en el siglo XVIII, le dieron origen y, al hacerlo, desplazaron la salvación cristiana hasta la emancipación burguesa. (MIGNOLO, 2010: p. 54)

Esse discurso foi corroborado, não somente pela filosofia liberal, mais afeita aos ideais burgueses, mas também socialista/marxista ao representarem a revolução industrial como uma das etapas mais avançadas no progresso da humanidade. O conceito de emancipação foi reivindicado também nos movimentos socialistas e comunistas, em relação à emancipação da classe trabalhadora. Seja quando utilizado por liberais ou por marxistas/socialistas, ele foi, via de regra, concebido desde uma perspectiva eurocêntrica. A retórica marxista alimentou a ideia segundo a qual no resto do mundo, assim como na Europa, o desenvolvimento (linear) do capitalismo “deveria ser” uma etapa necessária para se alcançar a emancipação socialista. Ou seja, além de associar necessariamente capitalismo e desenvolvimento humano, ela corrobora com a ideia de que em todo lugar supostamente o “desenvolvimento” histórico deveria se passar exatamente como na Europa. Essa ideologia inaugurada na filosofia da história moderna, foi reelaborada de maneira especial por Marx e fartamente reproduzida por autores marxistas dogmáticos ao longo no século XX:

La retórica de la modernidad oculta y mantiene en “secreto” la matriz colonial de poder. Toda la literatura sobre la “transición del feudalismo al capitalismo en la historia de Europa fue, en los años sesenta, transportada con el fin de comprender la transición del feudalismo en América del Sur y el Caribe. La noción de continuidad en la historia impedía ver la ruptura especial y histórico-estructural introducida por la expansión colonial. La aplicación de esta tesis en América Latina era absurda, por supuesto, y no funcionó pelo simples fecho de que no había “feudalismo europeo” en el Tawantinsuyo y Anáhuac cuando legaron los españoles. (MIGNOLO, 2010: p. 87)

Nesse sentido, a ciência econômica, seja marxista ou liberal, via de regra fez parte da retórica que, ao mesmo tempo que inventa, institui a Europa como modelo hegemônico a ser seguido pelas periferias. Com isso, não só contribuiu-se para a justificção da dominação política e econômica, muitas vezes genocida, mas também para a colonialidade do conhecimento e da compreensão.

Nem mesmo a teoria crítica Frankfurtiana conseguiu escapar à falácia eurocêntrica. Nem mesmo Horkheimer, cuja teoria crítica tinha como premissa, como vimos, realizar uma profunda crítica da teoria tradicional moderna, conseguiu se desprender dela no sentido decolonial:

La teoría crítica, en la formulación de Horkheimer mantiene el marco de la egopolítica del conocimiento. En consecuencia, el radicalismo de su posición debe entenderse en ese marco. Su concepto fundamental de la teoría no podía ofrecer más que un proyecto de “emancipación” (epistémica, política, ética, económica) en los parámetros categoriales de la modernidad. Para resumir la postura de Horkheimer en pocas palabras, la teoría tradicional estaba construida – segundo Horkheimer - sobre la base de hechos dados, en la aceptación empírica, por ejemplo, de la existencia de leyes en la naturaleza que la ciencia sólo tendría que descubrir. La teoría crítica, por otra parte, interrogaba – en la visión de Horkheimer – el supuesto de que la naturaleza está regida por “leyes”, y también descubría las problemáticas consecuencias de tales premisas en y para una sociedad capitalista. La teoría crítica decolonial aspira, por lo tanto, al desprendimiento no solo de la teoría tradicional, pero también de la teoría crítica según Horkheimer. El desprendimiento conduce a teorías críticas descoloniales y a la pluri-versalidad no eurocentrada de un paradigma otro. (MIGNOLO, 2010: p. 96)

Há, portanto, que se analisar também a teoria crítica eurocentrada. A decolonialidade, portanto, começa com uma análise crítica da retórica teo-lógica e ego-lógica modernas que historicamente contribuíram para o silenciamento e invisibilidade das diversas culturas subalternizadas. Mas não basta simplesmente analisar essa retórica de um ponto de vista científico e filosófico. Para alcançar esse outro paradigma, segundo Mignolo, é preciso primeiro uma análise que revele as limitações da teopolítica e da egopolítica do conhecimento e da compreensão eurocêntricas: “aprender a desaprender, para assim poder reaprender”. No entanto, o desprendimento, concebido enquanto gramática decolonial, não se trata, de algo impossível, como negar toda a cultura europeia. Mas, sim, de conseguir superar seus limites

etnocêntricos. Como afirma Mignolo trata-se mais mudar os termos que os conteúdos das relações interculturais. Ela requer não somente uma nova conceituação (econômica, política, filosófica, etc.) a fim de mudar a epistemologia hegemônica sobre a validade dos diferentes tipos de conhecimento. Para compreender outras as práticas sociais, provenientes de outras culturas, não basta desnaturalizar conceitos e campos conceituais eurocêntricos (universalistas e totalitários), arraigados na cultura hegemônica, que as invalidam e desprestigiam. É preciso construir um deslocamento na geopolítica e na corpo política hegemônicas do conhecimento e da compreensão: estar sensível para a compreensão de outras culturas que ofereçam alternativas à modernidade eurocêntrica no que esta tem de etnocentrismo, de dominação, de extermínio, de estímulo egoísta, de negação do outro.

E onde encontrar essas outras experiências? Não em teorias científicas modernas, sejam elas liberais ou socialistas. Mas no sentimento das feridas coloniais dos povos e culturas subalternizadas pela cultura eurocêntrica, em localidades periféricas e movimentos sociais contra-hegemônicos diversos (LGBT, indígenas, negros, mulheres, antimanicomiais, MST, etc.) que propõem alternativas plausíveis e possíveis à modernidade, desde os mais distintos pontos de vista: epistêmico, hermenêutico, econômico, político, estético, no sentido de fortalecer regimes democráticos de direito.

É nesse sentido que atua uma *gramática* decolonial. Não basta analisar a retórica da colonialidade e a lógica da modernidade, é preciso descoloniza-las substituindo-as por outras teorias (políticas, econômicas, antropológicas, etc.) e práticas (sejam científicas ou populares), baseadas em outras experiências e conhecimentos não eurocentrados. Não se pode incidir nos mesmos erros cometidos pelo racionalismo moderno. A razão já não é mais concebida como fruto de uma imaginação individualizada, mas algo que deve ser construída intersubjetivamente, por meio de uma “comunicação intercultural”. Portanto, há que se propor não somente contradiscursos através de “transformações e usos de conceitos”, mas ações que possibilitem uma comunicação intercultural capaz de se dar em perspectiva contra-hegemônica. Não basta recontar a história da modernidade desde o ponto de vista dos subalternos, há que se aprender a ouvir os próprios subalternos e criar novas situações comunicativas. Há, enfim, que se atentar para outros espaços de experiências e outras expectativas para o futuro. Nas palavras de Mignolo, é preciso desenvolver outras geopolíticas e corpo-políticas, contra-hegemônicas.

Los paradigmas de conocimiento eurocêntricos (en su teopolítica y egopolítica) han llegado a un punto en que sus propias premisas deberían aplicárseles a sí mismos, desde el repositorio de conceptos, visiones y energías que fueran silenciados o ni siquiera reconocidos, durante la marcha triunfal del aparato conceptual occidental. Si, entonces, paradigma hegemónico eurocentrado moderno/colonial tiene que ser descolonizado, ¿cómo funciona la descolonización epistémica? ¿Cuál es/será su gramática (es decir su vocabulario, sintaxis y semántica)? Existen al menos dos procedimientos aquí. Uno consiste en descubrir la parcialidad y las limitaciones de la teopolítica y la egopolítica del conocimiento y la comprensión. El otro es ofrecido por el crecimiento y la expansión de la geopolítica y la corpo-política del conocer y comprender. Conocer qué, comprender qué, y para qué, son las preguntas fundamentales del vuelco decolonial. Ambos son procesos de desprendimiento. (...) para que la teoría crítica pueda corresponder con la descolonialidad (y devenir teoría crítica descolonial), la geografía y historia de la “razón” ya no pueda ser monotópica. (MIGNOLO, 2010: p. 96 a 98)

Portanto, a gramática decolonial, por um lado, parte dos descobrimentos das limitações eurocêntricas (teológicas e egológicas) em termos de conhecimento e compreensão da realidade; e, por outro, atua no fortalecimento de uma geopolítica e uma corpo-política (do conhecer e do compreender) contra-hegemônicas que superem o monotopismo da teoria tradicional europeia por meio da interculturalidade. Essa gramática, contudo, não deve ser vista como algo a ser inventado a partir do zero, e sim um processo que já se encontra em construção no mundo concomitantemente ao processo colonial. Por isso, o projeto decolonial não se inspira na filosofia pós-moderna europeia, mas em experiências fronteiriças coloniais que, seja no passado ou contemporaneamente, questionaram a colonialidade e, de alguma forma, contribuíram para o processo decolonial. Muitas destas experiências foram, e ainda são, silenciadas, invisibilizadas e tornadas incompreensíveis devido à hegemonia dos paradigmas (teopolítico e egopolítico) eurocêntricos de racionalidade. Daí a importância da geo- e da corpo-política do conhecimento e da compreensão. Como a firma Mignolo, existe já toda uma tradição de pensadores periféricos em perspectiva decolonial que servem de ponto de partida para os estudos das epistemes historicamente subalternizadas. Por exemplo: Felipe Guamán Poma de Aylala<sup>41</sup> (1550-1616), Ottobah Cugoano<sup>42</sup> (1757-1791), Franz Fanon (1925-1961), Gloria Anzaldúa (1942-2004), entre muitos outros.

Mas a teoria decolonial tampouco se resume a uma concepção do conhecimento e da compreensão, baseada em análise conceitual, estudos intelectuais subalternos, teorização acerca de novas formas de validação do conhecimento, narrativas históricas e historiográficas contra-hegemônicas, etc. O desenvolvimento de geo- e corpo-políticas, no entender de Mignolo, vão além disso. O conceito de colonialidade não apenas econômica, mas também do

<sup>41</sup> Autor da obra: *Nueva Corónica y buen Gobierno*, de 1615.

<sup>42</sup> Autor da obra: *Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery and commerce of the human species, humbly submitted to the inhabitants of Great-Britain*, de 1787.

conhecimento ou do saber (epistêmica) serviram de base para o desenvolvimento de uma percepção cada vez mais holística do fenômeno da colonialidade do poder. Nesse sentido, hoje, fala-se não só de colonialidade do saber e do compreender, mas ainda de uma colonialidade do “ser”, do “ver”, do “ouvir”, enfim o “sentir”. De fato, segundo Gómez e Mignolo (2012), muitas dessas categorias podem ser subsumidas pelo conceito de colonialidade do sentir, que utilizo aqui como sinônimo de “colonialidade estética”. Como afirmou acima o autor, além de uma dimensão do conhecer (epistêmica) e do compreender (hermenêutica), a matriz colonial de poder se sustenta num terceiro pilar que é, justamente, a colonialidade do sentir (estética). Portanto, esses pilares da colonialidade do poder devem ser entendidos de maneira complementar e integrada.

O polissêmico termo estética deve ser entendido aqui em sentido largo. Seja num sentido de metafísica do belo e/ou sublime, de fazer artístico ou de crítica de arte, ou ainda no sentido de teoria do conhecimento sensível, em todos esses sentidos a estética está ligada ao fenômeno da colonialidade. Por exemplo, enquanto ideia do belo é muito fácil perceber nos mais diferentes campos sociais a hegemonia construída historicamente de uma estética eurocêntrica, de valorização de traços fenotípicos do homem branco europeu, bem como no campo da arte e da indústria cultural. Mas também enquanto teoria do conhecimento sensível (ver, ouvir, degustar, cheirar, sentir, emocionar) nota-se a mesma lógica eurocêntrica moderna.

[La colonialidad de la sensibilidad] (...), como colonialidad de lo sensible, se despliega en especial a través de los regímenes del arte y la estética que hacen parte de la expansión de la matriz colonial de la modernidad, en un abanico de formas mediante las cuales se pretende, más allá del exclusivo espacio del arte, abarcar la totalidad de los ámbitos de la vida. (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012: p. 15)

A colonialidade da sensibilidade refere-se, em sentido amplo, a distintos aspectos de como a colonialidade pode afetar os sujeitos e as subjetividades. Ou seja, de que maneira ela atua na formação de subjetividades de maneira a gerar uma “obediência” costumeira e hegemônica em indivíduos e sociedades? As respostas a essa pergunta, creio, estão relacionadas aos canais estéticos de poder que estruturam a realidade social, instituindo nela de maneira hegemônica o que deve ser considerado belo, bom, saudável, etc. Como exemplo desses canais estéticos podemos citar desde o papel histórico das igrejas, na educação e na arte, assim como as grandes empresas de comunicação capazes de influenciar os hábitos um grande contingente populacional.

De maneira similar aos aspectos da colonialidade anteriormente abordados, não se concebe a colonialidade estética como se ocorresse separada dos processos econômicos. Pelo contrário, os fenômenos culturais, entre eles os estéticos, estão intrinsecamente relacionados com a globalização capitalista constitutiva do sistema-mundo eurocêntrico e norteamericano-cêntrico.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la estética y el arte modernos son constituidos y constituyentes del problema de la modernidad y su premisa mayor — el eurocentrismo— en la medida en que forma parte de su sistema-mundo, cuya lógica medular está determinada por el capitalismo y la racionalidad científico-tecnológica. El arte y la estética modernos, en todas sus variantes y con su secreta aspiración a lo Uno (un arte y una estética válidos), expresan la matriz modernidad/colonialidad en sus modos de representación, en sus cuerpos discursivos, en sus instituciones, y en sus modos de distinción y producción de sujetos y sujeciones. (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012: p. 15)

Cabe, por fim, indagar de que maneira ocorrem os processos de “decolonialidade estética”. Segundo Gómez e Mignolo, da mesma maneira: uma fase analítica é indispensável à programação de ações decoloniais: “Por un lado, el hacer estético y la analítica conceptual que revela lo que la estética oculta. Por el otro, tanto el hacer estético como la analítica conceptual (...) apuntan hacia horizontes no solo de liberación sino fundamentalmente de re-existencia.” (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012: p. 14) De maneira geral,

Las estéticas decoloniales son entonces —en su pluralidad, dentro y fuera del denominado campo del arte, como conjunto heterogéneo de prácticas capaces de realizar suspensiones a la hegemonía y totalización del capitalismo— formas de hacer visibles, audibles y perceptibles tanto las luchas de resistencia al poder establecido como el compromiso y la aspiración de crear modos de sustitución de la hegemonía en cada una de las dimensiones de la modernidad y su cara oscura, la colonialidad. El reto, además, consiste en pensar dicha pluralidad en su articulación alrededor de una opción civilizadora otra.

Hablar de estéticas decoloniales es una propuesta que pretende instalar los términos de una nueva conversación para hablar de nuestras experiencias concretas del estar siendo en el mundo contemporáneo, en la que se escuchen y atiendan otras voces, más allá de las voces y los discursos de los expertos. (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012: p. 15)

Portanto, as estéticas decoloniais “insurgem” em domínios estéticos, artísticos ou não, e cumprem funções em todas as dimensões em que a modernidade eurocêntrica instalou seus controles de poder. Nesse sentido, a estética pode e deve ser pensada mais além do território da arte em cada espaço da geopolítica do sistema-mundo moderno.

Tanto a ideia de decolonialidade do saber quanto a de decolonialidade estética têm contribuído, portanto, para a renovação da teoria crítica. Como dito acima, isso implica, consequentemente, a renovação do conceito de razão: o racional se distingue do que é

considerado modernamente como racional. Nesse sentido, alguns autores têm falado também numa “razão decolonial” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014), em detrimento da razão individualista e universalista moderna ou, nas palavras de Santos (2004), da “razão metonímica”.

Gostaria de passar agora a abordar a teoria das Epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos que, em sintonia com a ideia de uma comunicação intercultural, desenvolve não só uma analítica da retórica eurocêntrica moderna, mas uma “teoria da tradução” que também atua no sentido de uma razão decolonial.

### 3.3 – Epistemologias do Sul

Passo agora, por fim, a abordar a teoria das *Epistemologias do Sul*, de Boaventura de Sousa Santos. Existem três categorias centrais para se entender essa teoria: *Sociologia das Ausências* (também chamada de crítica da razão metonímica), *Sociologia das Emergências* (ou crítica da razão proléptica) e trabalhos ou procedimentos de *Tradução*. Antes de passarmos a elas, no entanto é importante entender de onde elas partem, ou seja, quais são seus motivos.

O projeto das Epistemologias do Sul, que tem por meta “renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social” (SANTOS, 2007), parte da crítica do processo civilizatório moderno, de base eurocêntrica, do qual faz parte a dominação cultural em termos de ciência/filosofia, religião, economia, política, linguagem, etc. Vimos acima como a noção de “civilização” surgiu para designar as melhorias das instituições, da legislação e da educação, como forma de a sociedade “se libertar do que era visto como irracional”. Vimos, ainda, como na modernidade a ela se realizou também com base no ideal de emancipação da humanidade.

Não obstante, nas palavras de Santos, a modernidade foi organizada por meio de uma tensão entre as necessidades civilizatórias de “regulação”, por um lado, e de “emancipação”, por outro. Essa tensão, que transparece no ideal de “ordem e progresso”, entrou em crise durante o próprio processo civilizatório. A modernidade, como afirma o autor, introduziu uma profunda separação entre “experiências” e “expectativas”. Nas sociedades estamentais mais antigas, as experiências de vida, em geral, coincidiam com as expectativas, haja vista que “quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado”. (SANTOS, 2007: p. 18) Com o advento da modernidade, no entanto, essa coincidência se desfez com a

possibilidade de se almejar condições de vida melhores, ou seja, transformações sociais para as sociedades em geral. A realização da democracia.

O que se vê, no entanto, é que as promessas modernas de liberdade, de paz, de igualdade, etc. não somente não se realizaram para a grande maioria da população, mas que o processo civilizatório moderno se constituiu em sociedades baseadas em relações de poder, ou seja, nos privilégios de alguns e na opressão de muitos. Ao invés de sociedades construídas com base nas promessas que poderiam, supostamente, se realizar com a promoção da razão científica, temos sociedades que naturalizaram suas relações de poder por meio de discursos supostamente racionais. Por um lado, no direito, na política, na medicina, na educação, e até na religião, o discurso cientificista, em larga medida, converteu-se em poder regulatório e legitimador da ordem. Por outro, tudo que estava fora do universo compreensível e do projeto criado pela cultura hegemônica europeia foi negado, silenciado, invisibilizado e, muitas vezes, fisicamente exterminado.

Em outras palavras, pode-se dizer que temos problemas e/ou promessas modernos para os quais não existem soluções modernas. (SANTOS, 2007: p. 19) Um desses problemas/promessas é justamente se a emancipação ainda constitui um projeto possível. Por isso, segundo Santos, há que se reinventar a emancipação social. Levanta-se, assim, a seguinte problemática: “Por que, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou o contexto social e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? Haverá epistemologias alternativas?” (SANTOS e MENEZES, 2009: p. 10)

Neste ponto, parte-se de algumas constatações iniciais. Uma delas é que não há apenas uma epistemologia: o mundo é epistemologicamente diverso e as relações sociais que regem este mundo são constituídas por epistemologias rivais.

Epistemologia é toda a noção, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (...) As relações sociais são sempre culturais (intraculturais e interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. (SANTOS; MENESES, 2009: p. 9)

Deve-se, portanto, contestar a hegemonia das teorias científicas de base eurocêntrica que procuravam criar uma epistemologia universal: pois a reivindicação de universalidade “só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos.” A dupla intervenção científica e teológica (ambas universalistas) contribuiu para a supressão de práticas e conhecimentos que contrariassem seus interesses e dogmas, o que se manifestou através de desperdícios epistemológicos (conhecimentos) e perdas ontológicas (seres). (SANTOS e MENEZES, 2009: p. 10) Com isso não se quer dizer que o desenvolvimento científico não trouxe quaisquer benefícios, mas que “traduziu-se num vasto aparato institucional - universidades, centros de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes.” (SANTOS e MENEZES, 2009: p. 11) No âmbito acadêmico e nas suas relações com o mundo em geral, por outro lado, a crítica desse regime epistemológico é, atualmente, possível muito por conta das inovações tecnológicas em termos de informação e comunicação desenvolvidas no último século. Assim, o reconhecimento da diversidade epistemológica pode se dar tanto no interior da ciência (pluralidade interna da ciência) como na relação entre ciência e outros saberes ou epistemes (pluralidade externa da ciência). (SANTOS e MENESES, 2009: p. 12)

Afirmar que o mundo é epistemologicamente diverso não significa, entretanto, defender um relativismo epistemológico ou cultural, mas obriga, sem dúvida, a análises mais complexas da realidade social. A modernidade europeia foi construída sobre as bases hegemônicas de uma racionalidade que Santos chama de *Razão Indolente*. Esta constitui-se de uma racionalidade “preguiçosa” que contém duas subcategorias: a *razão metonímica* e a *razão proléptica*. Vejamos, a seguir, segundo Santos, as propostas para superar essa racionalidade indolente, através de uma defesa de uma *Razão Cosmopolita*: baseada na *Sociologia das Ausências* (crítica da razão metonímica), na *Sociologia das Emergências* (crítica da razão proléptica) e em uma teoria da *Tradução*.

A *Razão Metonímica*<sup>43</sup> é um tipo de racionalidade que toma a parte pelo todo, ou seja, tem um conceito de totalidade real homogênea que tende a desconsiderar suas partes heterogêneas. Em outras palavras:

---

<sup>43</sup> De metonímia: figura literária e retórica que significa tomar a parte pelo todo.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há ação nem compreensão que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma de suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora das relações com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades. (SANTOS, 2004: p. 782)

A razão metonímica tem, nesse sentido, uma outra característica importante, aliada a à primeira: ela se utiliza de um pensamento dicotômico e maniqueísta para ocultar uma relação hierárquica sob a forma de racionalidade:

A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente, e assim por diante. (SANTOS, 2004: p. 782)

Existem consequências negativas oriundas da hegemonia desse modelo racional. Ao afirmar-se como exclusiva, universal e total acaba por determinar que nenhuma das partes constitutivas da realidade possa ser pensada fora da relação com essa totalidade: o Sul não pode ser compreendido fora da relação com o Norte, a mulher sem o homem, o civilizado sem o primitivo... Isso gera um imenso desperdício de experiências existentes por não poderem ser compreendidas dentro dessa lógica etnocêntrica. Como afirma Santos, com isso ela acaba por “contrair o presente”, ou seja, desconsidera-se a diversidade de experiências (historicamente subalternizadas) existentes e, assim, não permite ter uma visão ampla do tempo presente. Isto causa um tipo de racionalidade contraída, ou seja, limitada (SANTOS, 2007: p. 26). O autor distingue cinco categorias que representam as estratégias que constituem esse modelo da racionalidade indolente metonímica:

- *Monocultura do saber e do rigor*: também chamada de epistemicídio, ela desconsidera práticas sociais provenientes de conhecimentos camponeses, indígenas, populares em geral, por não serem considerados importantes ou rigorosos como a ciência e a “alta cultura”. Assim, ela cria inexistências por meio da ignorância. (SANTOS, 2004: p. 787; 2007: p. 29)
- *Monocultura do tempo linear*: concepção adotada na modernidade ocidental a partir da secularização da escatologia judaico-cristã, refere-se à imposição de conceitos e modelos de progresso, modernização, desenvolvimento e, mais recentemente, globalização. É a ideia de que a história tem um sentido predeterminado e que os

países desenvolvidos estão na frente. Resta aos demais (pré-modernos, primitivos, bárbaros, selvagens) imitá-los. (SANTOS, 2004: p. 787; 2007: p. 29/30)

- *Monocultura da naturalização das diferenças*: também chamada de “lógica da classificação social”, na medida em que ela serve para naturalizar inferiorizações sociais historicamente construídas. Assim, as classificações e hierarquizações racial, étnica, sexual, entre outras, são uma consequência de uma inferioridade supostamente “natural”. (SANTOS, 2004: p. 787/788; 2007: p. 30)
- *Monocultura da escala dominante*: na modernidade a escala dominante atende pelo nome de universalismo e, mais recentemente, de globalização. Com elas transmite-se não só a crença de que na escala dominante produz-se um conhecimento universalmente válido, independentemente do contexto em que é produzido, mas também de que outros conhecimentos que dela diverjam são, justamente por isso, particulares, locais, de menor importância, descartáveis. (SANTOS, 2004: p. 788; 2007: p. 30/31)
- *Monocultura do produtivismo capitalista*: também chamada de “lógica produtivista”, ela se aplica tanto ao trabalho quanto à natureza. É a ideia de que o crescimento econômico e o critério de produtividade capitalista são inquestionáveis: o trabalho produtivo é aquele que visa ao máximo lucro possível e a natureza mais produtiva é aquela pautada pela máxima fertilidade possível. O que se encontra fora dessa lógica é desqualificado como improdutivo, mesmo se justificado com base na preservação da natureza (SANTOS, 2004: p. 788/789; 2007: p. 31/32)

Essas monoculturas geram um enorme desperdício de experiências existentes, ao torná-las invisíveis, inaudíveis e incompreensíveis uma vez que estão fora da lógica hegemônica. Por isso, Santos diz que elas operam por meio de uma “contração do tempo presente”.

Por outro lado, como forma de “expandir” o conhecimento sobre o presente, Santos se pergunta como podemos identificar modos de confrontar essa concepção de totalidade proposta pela razão metonímica. Nesse sentido, ele propõe uma *Sociologia das Ausências* que substitui essas monoculturas por cinco “ecologias”. Essas ecologias são representadas por quatro categorias:

- *Ecologia dos Saberes*: não se trata de desacreditar na ciência, mas de fazer um uso contra-hegemônico da ciência: contra a perspectiva monocultural, uma ecologia em que o saber científico possa dialogar com outros saberes populares, indígenas e subalternizados em geral. Na tentativa de combater hierarquias abstratas de conhecimento, como é o caso da razão indolente, trata-se, acima de tudo, de tentar construir uma concepção pragmática de saber: haja vista que o objetivo é saber que tipo de intervenção se faz na realidade concreta. Um exemplo dos limites e alcances da ciência: “Não há dúvida de que para levar o homem e a mulher à Lua não há melhor conhecimento que a ciência; o problema é que hoje também sabemos que, para conservar a biodiversidade, de nada serve a ciência.” (SANTOS, 2004: p. 790/791; 2007: p.32/33)

- *Ecologia das temporalidades*: à lógica da monocultura do tempo linear é contraposta a ideia de que o tempo linear é apenas uma, entre outras, concepções de tempo: circular, de acordo com as estações do ano, das luas, etc. O importante é entender que a categoria de tempo varia de acordo com as culturas e que isso faz muita diferença para se entendê-las. Por exemplo hipotético: em encontro entre um camponês e um executivo do banco mundial, “o encontro é simultâneo, mas não contemporâneo”, porque o camponês tende a ser visto como residual, tradicional, e o executivo, avançado. Há que se ultrapassar essa concepção temporal da modernidade através da ideia de que as sociedades são formadas por temporalidades diferentes. (SANTOS, 2004: p. 791/792; 2007: p.33 a 35)
- *Ecologia dos reconhecimentos*: é necessário confrontar a ordem hierárquica de classificações sociais construídas na modernidade através de uma nova articulação entre os princípios de “igualdade” e “diferença”, abrindo espaço para a “possibilidade de diferenças iguais - uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.” Isso se dá por meio de uma etnologia em perspectiva crítica: desconstrução tanto da diferença (em que medida a diferença é produto da hierarquia?), quanto da hierarquia (em que medida a hierarquia é produto da diferença?). Há que se atentar para as diferenças que sobram quando se retiram as hierarquias. (SANTOS, 2004: p. 792; 2007: p.35)
- *Ecologia das trans-escalas*: trata-se de criar estratégias contra-hegemônicas à globalização e ao pseudo-universalismo científico. Há que se articular à escala global dominante outras escalas de análise a nível nacional e, sobretudo, local. Isso é muito difícil porque os cientistas sociais e políticos acostumaram-se a trabalhar na escala de análise a nível nacional e apenas os antropólogos trabalharam, ainda que insuficientemente, o local. O que era local foi, via de regra, integrado pela globalização. É preciso, portanto, fazer um trabalho de “desglobalização contra-hegemônica” dos conhecimentos e experiências locais por meio de uma “reglobalização contra-hegemônica”. Para isso é necessário um exercício de “imaginação cartográfica” como forma de ampliar o conhecimento da diversidade das práticas sociais e oferecer alternativas à globalização hegemônica. (SANTOS, 2004: p. 792/793; 2007: p.36)
- *Ecologia das produtividades*: consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária, etc. uma vez que o capitalismo ortodoxo tendeu a ocultar e desacreditar. São exemplos domínio da sociologia da ausência: movimentos pelo acesso à terra e/ou contra os megaprojetos de desenvolvimento; movimentos urbanos pelo acesso à moradia; movimentos indígenas para recuperar seus territórios e em defesa da natureza, diversos movimentos contra as hierarquias e privilégios sociais e trabalhistas como LGBT e mulheres; movimentos contra a privatização da água, etc. (SANTOS, 2004: p. 793; 2007: p.36/37)

Essas ecologias são raciocínios e práticas contra-hegemônicas, contrapostos às monoculturas da ciência tradicional, aos quais é necessária uma “imaginação sociológica” que possa desconstruí-las e reconstruí-las. A “desconstrução” deve ser realizada com base numa

sistematização de opostos entre tradições monocultoras e renovações ecológicas: ignorar x (des)pensar; residualizar x (des)residualizar; inferiorizar x (des)racializar; localizar x (des)localizar; improdutivizar x (des)produzir. E a “reconstrução” é baseada nas cinco ecologias acima referidas. (SANTOS, 2004: p. 793) Essas ecologias, no entender do autor, agem no sentido de “expandir o presente”, ou seja, expandir o conhecimento das experiências existentes atualmente, principalmente aquelas historicamente subalternizadas.

A *Razão Proléptica*<sup>44</sup>, por sua vez, refere-se à racionalidade indolente oriunda da monocultura do tempo linear, ou seja, que concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. É aquela, bem representada por Kant, Hegel e Marx, que consiste em afirmar que se conhece o desenrolar da história futura. Supostamente, já se sabe como ela se dará. Ela é expressa por meio de conceitos como desenvolvimento, progresso e globalização envoltos em uma áurea de necessidade. Por isso, é um tipo de racionalidade, nas palavras de Santos, responsável por “expandir o futuro” indeterminadamente, portanto sem objetivo determinado: o progresso não tem limites, pode ser tudo e, por isso, nada claro e objetivo.

A *Sociologia das Emergências* tem como objetivo substituir o vazio de futuro deixado pela concepção moderna de tempo linear, a qual pode ser tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode ser tanto um futuro glorioso (redentor/salvacionista), subentendido pelas noções desenvolvimento e progresso, quanto destruidor (escatológico), promovida pelo próprio processo desenvolvimentista. E como ela, a Sociologia das Emergências, pretende cumprir com esse objetivo?

Ela atua, sobretudo, no plano simbólico da filosofia da história. Trabalha-se com a ideia da necessidade de “contrair o futuro”, o que aqui significa, por um lado, delimitá-lo e torná-lo objeto de “cuidado” (vigilância ética) e, por outro, proceder a uma ampliação do conhecimento de outras formas de saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles outras formas de conceber o futuro. Ela atua com base tanto em possibilidades quanto de capacidades reais: visa encontrar alternativas disponíveis e possíveis ao que está dado. É movida por um inconformismo quanto ao que se encontra (simbolicamente) no horizonte de possibilidades.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de

---

<sup>44</sup> De prolepse: figura literária, muito encontrada em romances e nas filosofias da história modernas, que transmite a ideia de que o fim da história já é conhecido, embora não ainda não será contado.

esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. (SANTOS, 2004: p. 796)

As expectativas geradas na modernidade, definidas como universais e infinitas, continuam a justificar a destruição da natural e biológica em nome de uma redenção que há de vir no futuro. As expectativas levantadas na sociologia das emergências são, portanto, “contextuais”, uma vez que são pautadas por possibilidades e capacidades reais.

Pois bem, uma vez entendidas as críticas da razão metonímica e a crítica da razão proléptica, cabe perguntar: qual a função da teoria da *Tradução* nas Epistemologias do Sul?

As sociologias das ausências e das emergências trazem consigo dois problemas. Um é a extrema fragmentação ou atomização do real, com isso cai por terra a possibilidade da construção de um conhecimento emancipatório universal e total. O outro, a impossibilidade de conferir um sentido prévio à emancipação, o que leva ao questionamento de, se não podemos saber qual o sentido da transformação, como justificar as práticas? Na razão indolente, esses problemas foram resolvidos pela adoção de uma teoria geral e da noção de totalidade, no primeiro caso, e de progresso/desenvolvimentismo, no segundo. Estando de acordo com a falência dessas estratégias modernas (teoria geral, totalidade e progresso/desenvolvimentismo), resta perguntar: a) se na contemporaneidade faz pouco sentido tentar explicar o desenvolvimento da realidade social através de uma teoria geral, qual a alternativa? b) se o sentido das transformações sociais não está pré-definido, como se fez acreditar na modernidade, como encontrar sentido nas lutas pela emancipação social? (SANTOS, 2004: p. 801/802)

O trabalho de tradução, nesse sentido, é complementar às sociologias das ausências e das emergências, tem como meta a resolução desses problemas: uma alternativa tanto à teoria geral, quanto ao problema do sentido da emancipação. Enquanto forma de substituir a teoria geral, pautada no conhecimento cientificista universal, a tradução reivindica uma racionalidade intercultural e intersubjetiva:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis quanto as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes. Por

exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade. (SANTOS, 2004: p. 802)

Existem dois momentos diferentes no trabalho de tradução: a desconstrução (identifica os resíduos eurocêntricos herdados no processo colonial) e a reconstrução (revitaliza as possibilidades histórico-culturais interrompidas no processo colonial). Assim, a tradução procura captar esses dois momentos: “a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação”.

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas em outras práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canabalização”, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer tradução ao revés da tradução linguística. Tentar saber o que há de comum entre um movimento das mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre este último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento urbano camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças. (SANTOS, 2007, p. 39/40)

A tradução, portanto, pode se dar tanto “entre saberes” quanto “entre as práticas e os agentes sociais”. Segundo Santos, a tradução entre saberes é levada a cabo por uma “hermenêutica diatópica” que “consiste no trabalho de tradução entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas.” (SANTOS, 2004: p. 803) Um exercício de hermenêutica diatópica realizado por Santos é a comparação entre o conceito ocidental de direitos humanos com os conceitos de *umma* (islâmico) e *dharma* (hindu). Por outro lado, quando o trabalho de tradução se refere aos saberes aplicados ou práticos ela “visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação” (SANTOS, 2004: p. 805) Este pode se dar, por exemplo, entre a medicina moderna ocidental, baseada no conhecimento científico, e a medicina chinesa, o que tem de fato ocorrido. Enfim, a tradução se assenta no pressuposto de que é possível criar um “consenso transcultural” acerca de um assunto determinado.

É necessário dizer, ainda, que a tradução não se reduz aos seus procedimentos técnicos, já que a própria interação intercultural e intersubjetiva deve necessariamente ser objeto de deliberação democrática e argumentativa. Nesse sentido, a tradução é, também, um trabalho político e emocional. É no calor do próprio processo dialogal que se decide questões de: o que traduzir; quando traduzir; como traduzir.

No que concerne ao segundo problema, se não podemos prever o futuro, como atribuir sentido à emancipação social? A teoria das Epistemologias do Sul não se propõe a responder essa questão de uma vez por todas, pois a emancipação se faz aos poucos e depende de cada caso

concreto onde se manifestam as experiências contra-hegemônicas. O trabalho de tradução constitui, portanto, uma atividade de “imaginação epistemológica e sociológica” baseado nas sociologias da ausência e da emergência como forma de possibilitar novas formas de emancipação social. Ele permite “criar sentidos e direções precários mas concretos, de curto alcance mas radicais nos seus objetivos, incertos mas partilhados.” (SANTOS, 2004: p. 814) As relações de poder historicamente construídas à revelia de grupos subalternizados, geralmente apontam para sentidos emancipatórios requisitados por determinadas coletividades e subjetividades de acordo com o contexto: mulheres, pretos, índios, LGBT, “loucos”, trabalhadores/as, etc.

Chegando ao final deste terceiro capítulo e tendo apresentado, até aqui, um histórico da teoria crítica moderna e contemporânea, ou seja, a teoria crítica antes e depois de Paulo Freire, volto agora a reflexão sobre a Pedagogia do Oprimido. No próximo capítulo apresento, nesse sentido, uma comparação entre a obra de Freire com essas apresentadas anteriormente, no intuito de compreender suas influências modernas e pós-modernas.

### **3.4 - Um novo olhar sobre a Teoria Crítica**

Tendo apresentado o surgimento e as renovações da teoria crítica entre a modernidade e a pós-modernidade, acredito que é importante delimitar melhor o que se entende aqui por teoria crítica. No entanto, esse conceito não possui uma definição muito precisa e unívoca entre os teóricos. Horkheimer (1968) compreende a teoria crítica como um “método gnosiológico”:

Em meu ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" aponte a diferença entre dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no Discours de la Méthode [Discurso sobre o Método], (...), e o outro, na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contém os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder." (HORKHEIMER, 1968: p. 163)

Santos (1999), por seu turno, entende a teoria crítica enquanto um “campo de possibilidades” para transformações na realidade social:

Por teoria crítica entendo toda teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação.

Não parece que faltam no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. Basta ver até que ponto as grandes promessas [de igualdade, liberdade e paz perpétua] da modernidade permaneceram incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos., (SANTOS, 1999: p. 197)

Melo (2011), de outra forma, define a teoria crítica enquanto uma teoria que, baseada em renováveis diagnósticos empíricos da realidade social opressora ou dominadora, interessa-se pelas condições possíveis de realização da emancipação:

O que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo das ciências humanas consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes. Porém, além desse princípio geral, a teoria crítica se coloca uma forte exigência de fundamentar, de um ponto de vista imanente ao próprio objeto social, suas análises e diagnósticos sobre as condições de possibilidade e sobre os obstáculos existentes à emancipação. Uma vez que tais condições e obstáculos precisam estar presentes de algum modo na própria sociedade, transformações políticas, econômicas e culturais necessariamente influenciam todo diagnóstico crítico voltado para o problema da orientação emancipatória. (...)

O desafio da teoria crítica consiste em poder renovar seus diagnósticos de modo a tornar possível que continuemos formulando uma perspectiva a partir da qual os obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios, quando presentes numa dada sociedade, sejam considerados e analisados de modo crítico. (MELO, 2011: p. 249)

Horkheimer conceituou a teoria crítica essencialmente enquanto uma teoria do conhecimento que se opõe à concepção cartesiana no que concerne ao método, que subestima as influências subjetivas humanas na construção do conhecimento. Santos, por outro lado, a entendeu como uma teoria do conhecimento que não reduz a realidade ao conhecimento objetivista, mas se abre às possibilidades de transformação ao que está empiricamente dado. Melo, por sua vez, a definiu como teorias que, de um ponto de vista imanente e baseada em diagnósticos empíricos renováveis, se interessam pelas condições sociais existentes para a realização da emancipação.

Estas três definições que, à primeira vista, poderiam parecer estranhas uma à outra, têm muita coisa em comum. Para os três autores, embora de maneiras distintas, a teoria crítica está intimamente ligada a uma teoria do conhecimento, o que já está implícito na própria ideia de

teoria. Santos e Melo têm em comum o fato de destacarem a transformação da realidade social e como característica da teoria crítica. Melo lembra da importância da renovação dos diagnósticos da realidade social e Santos da ideia de não resumir a realidade ao que existe mas ao que é possível de ser construído, apontando implicitamente para os temas da imaginação e da utopia. Tanto Horkheimer quanto Melo afirmam a importância de se partir da realidade social concreta para a construção do conhecimento.

Cada uma dessas tentativas de conceituação dá ênfase a um aspecto particular da teoria crítica. Horkheimer destaca o tema da epistemologia ou, como ele afirma, do “método gnosiológico”, por oposição ao método cartesiano. Em Santos, sua crítica se endereça diretamente ao objetivismo filosófico. De maneira implícita, dá ênfase aos aspectos da imaginação e da utopia, no sentido de possibilidades de construção de realidades outras, que ainda não existem, ainda que calcados em situações sócio-históricas concretas de opressão. Em Melo, por sua vez, se sobressai a ideia das possibilidades existentes de emancipação e da necessidade de renovação dos diagnósticos de opressão sempre baseados de forma empírica.

Não obstante, nesta pesquisa, propus uma definição diferente. Durante os estudos sobre as teorias críticas modernas e pós-modernas, percebi três características fundamentais que as constituem, presentes tanto nas teorias modernas quanto nas pós-modernas. São elementos distintos, embora entrelaçados, que a compõem em sua complementaridade. Esses elementos são: um diagnóstico da realidade social opressora e dominadora, fundamentado empiricamente; uma teoria do conhecimento emancipatório, o que em termos pós-modernos podemos chamar de uma epistemologia; e, por fim, uma filosofia da história, o que quer dizer a construção de objetivos e imaginários utópicos que, baseados no conhecimento histórico e da realidade concreta, orientam as lutas sociais.

Nesse sentido, sem querer negar as contribuições desses autores que conceituaram a teoria crítica mas, justamente pelo contrário, articulando-os, o que se entende por teoria crítica nesta dissertação refere-se a quatro características básicas e inter-relacionadas dessa tradição filosófica: a) um *diagnóstico da realidade social*; b) uma *teoria do conhecimento emancipatório*; e c) uma *filosofia da história*.

Ainda que de maneira implícita, estas três características estão presentes tanto nas teorias modernas quanto nas pós-modernas. Mas é claro que sofreram alterações e renovações na transição paradigmática. Afinal, se antes a teoria crítica moderna estava baseada na

metodologia científica universal, fundamentada na divisão entre sujeito e objeto e na neutralidade do cientista, na pós-modernidade, adquire uma lógica multicultural, baseada na intencionalidade, na intersubjetividade e nos sentimentos; se a teoria crítica marxista enfatizava a opressão econômica, a teoria crítica pós-moderna tem como desafio a visibilização de outras formas de opressão, além da econômica: de cor, étnica, de gênero, de colonialidade, etc.; se antes a filosofia da história era teleológica, agora ela é construcionista.

No que concerne ao conhecimento emancipatório, com a crise da epistemologia cientificista moderna, de base eurocêntrica, a racionalidade não é mais meramente concebida como uma descoberta universal e eterna descoberta a partir do trabalho intelectual de indivíduos isolados, mas uma construção contextual e provisória formada intersubjetivamente, através de diálogos e acordos entre diversas formas de culturas e indivíduos, de acordo com seus interesses reais. Na teoria crítica recente, o intelectual já não ocupa mais o papel de protagonista na produção do conhecimento. O desafio atual é, pelo contrário, procurar aprender “com” os povos historicamente subalternizados, numa perspectiva contra-hegemônica. O racional dá lugar ao “racionável” e ao “sensível” enquanto critérios “científicos” válidos para a construção de conhecimentos.

Conforme Andrade (2014), o “racionável” se distingue do que é entendido modernamente como “racional”. Algo é racional quando é produto da razão calculadora ou técnica que, podendo ser operacionalizada de maneira individual, visa à obtenção de uma verdade universal. Por outro lado, o racionável refere-se ao intersubjetivo, produto de uma razão que conecta o indivíduo com seu meio social, ou seja, trata-se da razão que visa encontrar o que é o justo e o injusto, o correto e o incorreto, o bom e o mal num determinado contexto, para tentar obter o consenso pressupondo a possibilidade de construção de uma situação horizontal de diálogo.

É bom dizer que este conceito de uma razão racionável, baseada na intersubjetividade, não se trata de uma invenção completamente nova na história da filosofia na pós-modernidade. Pelo contrário, para além da teoria crítica, estas ideias estão relacionadas a uma tradição filosófica mais ampla e mais antiga que Oliveira (2012) e Lemgruber e Rivelli (2011), baseados em Chaïm Perelman, chamam de “racionalidade argumentativa”, “teoria da argumentação” ou simplesmente “retórica”, que remetem à filosofia grega na antiguidade. Retoma-se, portanto, o que havia deixado para trás no para trás no paradigma científico pré-moderno:

Um movimento, entretanto, vem sendo percebido no sentido de resgatar a retórica como parte indissociável do processo educativo. A antiga tradição, legada desde os gregos e romanos, agora assume que saber argumentar bem, isto é, saber expressar e defender pontos de vista é um indício de pensar bem. (LEMGRUBER; RIVELLI, 2011: p. 6)

Por outro lado, como afirma Arturo Escobar (2016: p. 14), foi o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda<sup>45</sup> quem propôs o termo “sentipensamento”, baseado no “principio de vida de las comunidades de la costa caribeña colombiana que viven en cuencas de río y pantanos. Implican el arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente.” E foi Eduardo Galeano que o popularizou ao associá-lo à “capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo, y la razón de la emoción”. Esse conceito ajuda a compreender a importância de se prestar atenção aos conhecimentos subalternizados durante o processo exploratório moderno, que ainda hoje sentem as feridas coloniais.

O diagnóstico da realidade social refere-se ao conhecimento empírico acerca das diversas formas de relações sociais de poder, a partir do diálogo “com” os oprimidos, que fundamenta, ética e cientificamente, intervenções pedagógicas críticas. Ou seja, a construção de práticas educativas racionais e não violentas, que procuram transformar relações de poder historicamente construídas nas diversas formações culturais.

Além do diagnóstico de época e de uma teoria do conhecimento emancipatório, não obstante, a teoria crítica se orienta também por uma filosofia da história. E esta também vem se renovando juntamente com os diagnósticos e com a noção de emancipação no período contemporâneo, na pós-modernidade. A filosofia da história na pós-modernidade renova-se no sentido de criticar a teleologia presente na metanarrativas modernas e de fundamentar a filosofia da história com base nas “possibilidades” ao invés da fatalidade histórica.

Dito isto, nesse sentido, acredito ser possível lançar um novo olhar sobre a teoria crítica e defini-la como: teorias transmodernas que, baseadas em diagnósticos empíricos de realidades histórico-sociais opressoras, se interessam pelas condições existentes de transformações sociais por meio de práxis (reflexão-ação) emancipatórias e, por isso, alimentam utopias possíveis por sociedades menos desiguais e relações democráticas mais racionais e sentipensantes, no sentido de promover superação das desigualdades sociais, igualdade jurídica, reconhecimento das diferenças culturais e solidariedade, principalmente para com os mais oprimidos.

---

<sup>45</sup> FALS BORDA, O. (1984). *Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Carlos Valencia Editores. Fry, T. (2012). *Becoming Human by Design*. London: Berg

Esses três elementos da teoria crítica percebidos durante os estudos sobre a teoria crítica foram escolhidos como critério a partir dos quais analisei a teoria crítica freireana. Além dessas três características básicas, abordo também nesta pesquisa um elemento que constitui uma inovação da teoria freireana em relação às teorias críticas tradicionais: d) um *método crítico-pedagógico* de construção do conhecimento emancipatório (pedagogia).

## 4 – Epistemologia das Opressões Sociais: a Teoria Crítica Transmoderna de Paulo Freire

Nos capítulos anteriores, construí um entendimento acerca da teoria crítica na modernidade e, em seguida, da crítica pós-moderna. Busquei, assim, construir uma visão da teoria crítica no seu conjunto. No que concerne à modernidade, apresentei as origens da teoria crítica a partir do ideal de emancipação influenciado pelo Renascimento e pelo Iluminismo europeus, tomando como exemplos as concepções emancipatórias de Kant, Hegel e Marx. Os pilares que constituem a teoria crítica e o ideal de emancipação, para cada um deles, estão relacionados fundamentalmente a três fatores inter-relacionados: um diagnóstico empírico da realidade social, uma teoria do conhecimento emancipatório e uma filosofia da história. Apresentei, também, algumas renovações da teoria crítica na Escola de Frankfurt e no advento do pós-colonialismo. E, depois, apresentei as renovações da teoria crítica e reinvenções da emancipação social segundo as teorias da Multi/interculturalidade crítica, da Modernidade/Colonialidade e das Epistemologias do Sul.

Como veremos agora, neste último capítulo, essa contextualização histórica da teoria crítica realizada nos primeiros capítulos, foi importante para a construção de uma compreensão transmoderna<sup>46</sup> da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Um dos objetivos principais dessa pesquisa foi procurar construir um entendimento da teoria crítica freireana ao compará-la, por um lado, com a teoria crítica moderna e por outro, com a pós-modernidade crítica. E após ter percorrido esse caminho, até aqui, acredito já ter respondido a primeira, a segunda e a terceira das perguntas de pesquisa:

- *Qual é o “Estado do Conhecimento” em artigos acadêmicos atuais na área educacional que abordaram as afinidades existentes entre a Pedagogia do Oprimido e a crítica pós-moderna (pautada pela multi/interculturalidade crítica, pela modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul)?*

---

<sup>46</sup> Freire não utiliza a expressão transmodernidade. Como já foi dito, esse conceito, inspirado em Dussel, é aqui usado para se referir aos aspectos, não somente modernos, mas também pós-modernos da Teoria Crítica. Ou seja, à transição entre ambos os paradigmas.

- *Como surgiu a teoria crítica e o debate sobre o conhecimento emancipatório na modernidade europeia?*
- *Como a teoria crítica se reinventou, na contemporaneidade, no âmbito da Escola de Frankfurt e dos estudos pós-coloniais e, mais recentemente, de acordo com a multi/interculturalidade crítica, a teoria da modernidade/colonialidade e as epistemologias do Sul?*

Neste momento vamos voltar nossa atenção, finalmente, para a *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, a teoria crítica de Paulo Freire, e para a pesquisa sobre o Estado do Conhecimento a fim de responder às últimas questões de pesquisa:

- *Quais as principais características da teoria crítica transmoderna de Paulo Freire e como elas se relacionam com os resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento?*
- *Partindo da análise da Pedagogia do Oprimido desde uma perspectiva transmoderna, em que medida posso contribuir com as pesquisas acadêmicas atuais que, dentro da área educacional, compararam a pedagogia crítica de Paulo Freire com as renovações recentes da teoria crítica?*

Em síntese, de acordo com o ponto de vista adotado nesta pesquisa, portanto, importou a princípio construir uma visão geral sobre as teorias críticas moderna e contemporânea para, a partir delas, analisar a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A ideia para o estabelecimento desta perspectiva partiu da percepção de uma tendência, em pesquisas recentes, de procurar compreender Freire a partir da teoria crítica pós-moderna. O intuito foi de que, posteriormente, pudesse partir dos resultados das análises dos artigos e compará-los com a obra de Freire e, também, com as críticas modernas e pós-modernas a fim de construir uma imagem mais completa da teoria crítica de Paulo Freire do que esta área do saber pôde fazer supor a princípio.

A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento nestes artigos acadêmicos atuais foi apresentada no *Relatório da Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento* no primeiro capítulo. No que se segue, procedo à análise da obra de Freire em diálogo com as teorias modernas e pós-modernas e com os 12 artigos selecionados que se dedicaram ao tema: BARBOSA (2016), CORTESÃO (2011), COSTA e LOUREIRO (2015b), DIAS e OLIVEIRA (2012), FASANO (2016), GUILHERME (2017), GUILHERME (2018), MESQUIDA et al. (2014), NETO (2013), NETO (2017), OLIVEIRA (2011), PASTANA (2017).

Neste capítulo, a análise das obras de Freire, principalmente a *Pedagogia do Oprimido* (2016 [1970]) e a *Pedagogia da Esperança* (1993 [1992]), bem como dos artigos selecionados, se pautou pela percepção de três fundamentos básicos que constituem o que se entende aqui por teoria crítica: a) um diagnóstico da realidade social, ou seja, uma empiria; b) uma teoria do conhecimento emancipatório, em outras palavras, uma epistemologia; e c) uma filosofia da história. Nesse sentido, a fim de responder quais são as principais características da teoria crítica de Paulo Freire, a análise procurou investigar o que este autor apresentou, nestas obras, em relação a estes três fundamentos. Essas características foram percebidas nas entrelinhas durante as análises da teoria crítica realizadas nos capítulos anteriores. Contudo, a teoria crítica freireana, e também os artigos, foram analisados, ainda, no que concerne a uma inovação que ela apresenta em relação à teoria crítica anterior: d) um método pedagógico crítico de construção do conhecimento emancipatório.

Por fim, no último tópico, após abordar as principais características da teoria crítica de Freire, passo a dissertar sobre as conclusões da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos de Educação que abordaram as afinidades, existentes entre a Pedagogia do Oprimido e o aporte teórico pautado na crítica pós-moderna, procurando contribuir para o desenvolvimento dessa área de estudos acadêmicos.

#### **4.1 – Diagnóstico da Realidade Social: a visão do mundo na teoria do oprimido**

O que estou chamando aqui de diagnóstico da realidade social se refere a uma leitura crítica da realidade social que permite aos/as teóricos/as críticos/as sustentarem suas teses com embasamento empírico, de acordo com o paradigma científico vigente.

Na transição para a modernidade, a invenção da cultura antropocêntrica moderna a partir do Renascimento e do Iluminismo inaugurou uma era de fé nas capacidades racionais humanas fundamentando a visão de mundo progressista moderna. O fim do feudalismo, caracterizado por sociedades estamentais, abriu caminho para leituras da realidade social em transformação, rumo à liberdade democrática. O furor racionalista e progressista alimentou um otimismo exacerbado em relação à possibilidade dos humanos se organizarem racional e democraticamente. Nas óticas de Kant e Hegel, tanto no nível dos indivíduos, quanto no nível das nações, o antagonismo (interpessoal e internacional) é visto como meio através do qual a Natureza ou Deus fazem a liberdade progredir entre os humanos. É o que Kant chamou de

“sociabilidade insociável”. De acordo com o paradigma moderno, puderam afirmar que a realidade fenomênica permitiria perceber, assim, uma realidade social em progresso. Em oposição ao idealismo hegeliano, Marx fez uma análise materialista da realidade: acolheu a percepção da realidade social estruturada entre classes sociais: os detentores das forças produtivas e os que estão delas destituídos. Percebeu de forma estruturada as relações sociais de dominação capitalistas e os operários como a classe social mais explorada e, por isso, mais provável de adquirir consciência de classe e de se unirem para realizar às revoluções que levariam à emancipação universal do ser humano. Sua concepção de opressão social era, em primeiro lugar, a opressão econômica, a única percebida como estrutura geral das sociedades humanas. Abolido o modo de produção capitalista, teoricamente se extinguiriam também essas relações sócio-econômicas de poder que constituem sua realidade social.

As análises produzidas na Escola de Frankfurt foram marcadas por outras características sociais, econômicas e políticas surgidas na primeira metade século XX. A passagem do capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, as melhorias nas condições de vida de muitos setores trabalhistas, a ascensão do nazifascismo na Europa, além de outros fatores, não somente contrariaram os prognósticos de Marx, mas também provocaram novos diagnósticos de época. Diga-se de passagem, diagnósticos muito mais pessimistas quanto às transformações revolucionárias e às possibilidades emancipatórias. Entretanto, mantiveram a leitura das sociedades divididas em classes.

Com o advento do pensamento pós-moderno as teorias estruturalistas foram contextadas, sobretudo no que concerne às suas análises universalistas e estáticas da realidade. As chamadas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas chamaram a atenção para o caráter fragmentado e multicultural da realidade, focalizando ora sua dimensão linguística, de jogos de discurso, ora a diversidade cultural, quase sempre focando nas localidades, desconectadas do contexto cultural e econômico geral. Entre os defensores das tendências pós-modernas mais liberais vigora, geralmente, descaso ou fatalismo em face das relações sociais de opressão existentes.

As teorias pós-modernas em perspectiva crítica, por outro lado, a pesar de aceitar certos questionamentos pós-modernos colocados no campo da epistemologia e da filosofia da linguagem, não perde de vista a importância da compreensão estruturada de totalidades e das suas relações com as questões contextuais menos amplas. A percepção das relações econômicas de opressão foi subsumida pela análise culturalista da realidade social. A leitura

crítica da realidade cultural, partindo da perspectiva marxista de classes sociais, resultou na percepção estruturada de várias formas de opressão social constitutivas da realidade, para além da econômica: de raça, de gênero, étnica, etc. Com o advento, por um lado, da crítica epistemológica no campo da filosofia pragmática da linguagem e da pós-modernidade e, por outro, das teorias críticas pós-modernas ganhou força a percepção das relações coloniais de poder e de violência que existem no nível da episteme e do emocional. Como lembra Fasano (2016: p. 228), de acordo com a teoria da modernidade/colonialidade, neste ponto, há que se realizar uma diferenciação entre “colonialismo”, que se refere ao aspecto político e jurídico de dominação sobre os territórios, e “colonialidade”, que diz respeito às estruturas epistêmicas que permanecem mesmo após o fim do colonialismo. É nesse sentido que Barbosa (2016: p. 81), apoiada em Quijano, afirma que “a raça como princípio de organização social e o capitalismo como modo de controle operacional” constituem “dois pilares da colonialidade do poder”, na medida em que a realidade social se estrutura também com base nestes critérios. Esse o conceito de “colonialidade do poder” permitiu enxergar de forma estruturada a matriz (cultural) eurocêntrica de poder sobre a economia, a autoridade política, os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, além do conhecimento.

No âmbito gnosiológico, a colonialidade fundamenta-se na imposição de formas hegemônicas de conhecer (epistemologia), de compreender (hermenêutica) e de sentir (estética). Pastana (2017), baseado em Dussel, afirma que “a ciência eurocêntrica se encobre por meio de um mito irracional, que procura justificar a violência e exploração exercidas até hoje pelo colonizador.” (PASTANA, 2017: p. 104) As Epistemologias do Sul de Santos contestam, neste sentido, o pensamento moderno, denominando-o de abissal: concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso”, em relação a outros saberes.” (DIAS e OLIVEIRA, 2012: p. 27) Como lembra Pastana (2017: p. 102), esse pensamento abissal moderno assenta-se na “invisibilidade de outros saberes”. Neto (2013: p. 35) reflete sobre o modelo de escola colonial que historicamente funcionou como instituição que “reproduz a ideologia colonialista”. Assim, durante a modernidade se constituiu um padrão de poder sustentado no mito de que a Europa seria o centro geográfico, histórico e cultural do mundo a partir do qual ocorre o desenvolvimento das nações do globo. Como afirmam Dias e Oliveira (2012), apoiando-se em Dussel, a modernidade consiste em um fenômeno eurocêntrico constituindo-se o mundo dos outros (das demais culturas) a barbárie, a marginalidade, o não-ser. Para Dussel, segundo os autores, “O mito da modernidade define a cultura do dominador como superior, mais desenvolvida. Em contraposição, vê-se o

dominado como portador de uma imaturidade enquanto sujeito e possuidor de uma cultura inferior, rude, bárbara.” (DIAS e OLIVEIRA, 2012: p. 26) Como afirma Neto (2017: p. 2), o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade “é um mito porque não revela” que a modernidade “só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados”.

Nestas teorias críticas pós-modernas, afirmar a existência dessa matriz cultural de poder, implica dizer que a análise cultural subsume a análise econômica da realidade, sem desconsiderar sua importância. Afinal, conforme Fasano (2016: p. 228) o colonialismo se constituiu através não só de estratégias “políticas e militares”, mas também de uma “superestrutura ideológica”, a exemplo da autodesvalia característica dos povos colonizados. Daí a importâncias das análises culturais. É nesse sentido, como afirmam Mesquida et al (2014), que Fanon definiu a relação do colonizador e do colonizado a partir de uma “força de atração” (Mesquida et al, 2014: p. 98) e Memmi, por sua vez, percebeu como “a colonização se efetiva e se legitima sem que haja resistência e tentativa de subversão por parte do colonizado” (Mesquida et al, 2014: p. 99)

O diagnóstico freireano da realidade social é transmoderno. Em sua leitura da realidade social, ou como Freire chama sua “visão do mundo”, podemos notar tanto elementos da teoria crítica moderna quanto da pós-moderna. De acordo com Guilherme (2017: p. 210) o conceito de classe social foi importante para Freire no que concerne à proletização das “situações de pobreza material, de destituição política”. Entretanto, embora tenha influência de Marx e de Hegel, sua teoria é coerente também com a abordagem culturalista, linguística e pós-colonial. Como afirma Neto (2017: p. 13/14), em Freire, a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão econômica mas também “espraia-se para as esferas culturais, sociais, mentais” (machismo, racismo, etc.). Toda sua teoria do oprimido trata de compreender a “posição dos seres humanos no cosmo” e das relações entre si, tomando como foco analítico e problemático suas relações sociais de poder e de opressão, sejam opressões de ordem econômica, de gênero, de cor ou outra qualquer. É nesse sentido também que Freire, de acordo com Guilherme (2018), afirma que “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a

compreensão nela do corte de classe” e que “além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia” (FREIRE, 1993: p. 156 apud GUILHERME, 2018: p. 13)<sup>47</sup>.

Nesse contexto, a crítica do conceito de classe permitiu a Freire propor o termo oprimido. Longe de negar a importância do conceito de classe social, o termo oprimido, como havia feito Fanon em relação ao conceito de “condenados da terra”, o subsume na medida em que se torna mais geral, capaz de representar todas as esferas sociais de opressão, não apenas as econômicas. Na verdade torna-se um conceito mais complexo, na medida em que um mesmo sujeito que é opressor em um contexto (um pai em sua família, hipoteticamente) pode ser oprimido em outro (na fábrica onde trabalha). De acordo com Dias e Oliveira (2012: p. 29) relações de poder entre os humanos, na percepção crítica de Freire, podem ser vistas como uma “contradição entre opressores e oprimidos”.

Além da influência de Marx, a proposta de Hegel, especificamente a temática da dialética do senhor e do escravo, também auxilia Freire na sua leitura das relações sociais de opressão. Em termos hegelianos pode-se dizer que a verdade do opressor reside na consciência do oprimido, fazendo deste um ser para o outro. Em outras palavras, um “falso ser para-si”. Como afirmou Freire, “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada.” (FREIRE: 2016 [1970]: p. 32)

Freire acolheu também aspectos fundamentais do pós-colonialismo de Albert Memmi (1947) e de Frantz Fanon (1961). Como a percepção da dominação que permanece mesmo após o fim do colonialismo: a noção de uma “ordem” que “vive neles” e que serve aos opressores, juntamente com a ideia de “consciência colonizada”. No nível da episteme, o drama da consciência oprimida é 1) a mescla entre sentimentos de “repulsa e atração pelo colonizador”; 2) a “autodesvalia” gerada pelo convencimento da incapacidade de si mesmo; 3) uma crença mágica na invulnerabilidade do senhor, aceitando fatalisticamente a opressão; 4) adquirindo uma certa dependência emocional em relação ao opressor. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 68 a 71) Compreendeu as estruturas herdadas do poder metropolitano nas antigas colônias: “sociedades duais (...) dependentes da sociedade [metropolitana], pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política econômica e cultural se encontra fora delas – na sociedade metropolitana.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 218) Como afirmam Mesquida et al

---

<sup>47</sup> A autora refere-se à obra: FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

(2014), Franz Fanon e Albert Memmi influenciaram decisivamente no sentido do conceito de “prescrição” utilizado por Paulo Freire: “Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles.” (FREIRE, 1987: p. 18 apud Mesquida et al., 2014: p. 99)<sup>48</sup> E, assim, como lembra Neto (2013: p. 35) o conquistador “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo”, ou seja, introjetam a “sombra” dos opressores. Nas palavras de Oliveira (2011: p. 113) o que caracteriza a realidade social freireana, de um ponto de vista histórico, é uma “cultura de conquista’ de grupos opressores sobre diferentes categorias de sujeitos: ’índios, negros e brancos subalternos’”.

O fenômeno problematizado por Freire, a partir da experiência colonial, era, embora com outras palavras, da “colonialidade” epistêmica, que permanece após o fim da colonização política e jurídica. Como Freire afirmou claramente na sua obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985):

Quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado.

É exatamente isso que constitui a colonização da mente. Em uma de minhas visitas a Cabo Verde, tive a oportunidade de ouvir um excelente discurso do presidente Aristides Pereira e, que dizia: “Expulsamos o colonizador, mas precisamos agora descolonizar as nossas mentes”.

E esse processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador. Não é um processo automático. A presença do colonizador, enquanto “sombra” na intimidade do colonizado é mais difícil de ser extrojetada, porque, ao expulsar a sombra do colonizador, ele tem que, em certo sentido, encher o “espaço” ocupado antes pela “sombra” do colonizador com sua liberdade mesma, quer dizer, com a sua decisão, com a sua participação na reinvenção da sua sociedade. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985: p. 58)

Por outro lado, de acordo com seu diagnóstico, como afirma o autor, as “elites dirigentes da sociedade dominada”, mesmo após o fim da colonização, apresentam-se como “metástases das elites dirigentes da sociedade metropolitana. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 219) Ou seja, tendem a reproduzir a lógica da colonialidade que aprenderam a admirar. É neste sentido que Freire percebeu claramente o caráter linguístico dessa dominação herdada do período colonial e a importância, portanto, dos oprimidos reconquistarem sua palavra, o seu direito de dizer o próprio mundo, já que na realidade histórica:

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que por ser linguagem, marcha e muda e cresce

<sup>48</sup> FREIRE, P. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, a-  
'históricos', até a chegada dos colonizadores que lhes 'trazem' a história. Falam  
dialetos fadados a jamais expressar a 'verdade da ciência', os 'mistérios da  
transcendência' e a 'boniteza do mundo'. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 153)

De maneira bem geral, os oprimidos (ou as oprimidas) são aqueles sujeitos que, individual ou coletivamente, tem sua “humanidade roubada” no direito de existir e sofrem uma distorção de sua vocação de “ser mais”, resultado de uma “ordem injusta” gerada pela violência dos opressores. (FREIRE, 2016 [1970]: p.41/42). Numa compreensão do fenômeno das opressões sociais em sua globalidade, os oprimidos se caracterizam como aqueles que, embora se saibam oprimidos (racial, sexual, etnicamente, etc), seu conhecimento da realidade encontra-se prejudicado pela sua “imersão” numa realidade opressora. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 44) Comumente, uma “visão individualista”, aliada à aderência ao opressor, impossibilita a formação de uma consciência de classe oprimida (FREIRE, 2016 [1970]: p. 45) Seu comportamento tende, desta maneira, a ser “prescrito”, feito a base de pautas estranhas, socialmente impostas, na medida em que se transformam em “consciência recebedora” ou “hospedeira”. Os oprimidos, ademais, muitas vezes têm medo da liberdade, medo de expulsar a “sombra do opressor”, porque temem o vazio deixado para preencher com “o conteúdo de sua autonomia”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 46) Ou seja, sentem uma irresistível atração pelos padrões de vida do opressor, “querem imitá-lo”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 68)

O opressor ou opressora, por outro lado, se caracteriza sobretudo pelo seu interesse na “permanência no estado de imersão” do oprimido e da manutenção do seu próprio status. Ele sabe que a “inserção crítica” dos oprimidos na realidade opressora é perigosa para si mesmo. Além disso, como são formados na experiência de opressores, têm dificuldade para se reconhecer numa situação de liberdade, “sentem-se oprimidos pela liberdade do outro”, daí sua necessidade de “dominar e manter o controle”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 63) Em muitos casos se apropria da “ciência como instrumento para suas finalidades”. O opressor se caracteriza também, seguindo Freire, por sua “falsa generosidade” em relação ao oprimido, sem jamais ultrapassa-la, mas apenas anestesiando a opressão e tomando medidas paliativas para a manutenção da ordem opressora que o beneficia. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 41/42)

Na leitura freireana da realidade escolar, esta aparece como um microcosmo das sociedades marcadas pelas relações verticais de poder-saber. A chamada “concepção bancária” da educação, modelo construído na modernidade, também funciona dentro da mesma lógica receptiva da consciência colonizada e como ser para o outro. O educador assume uma função de sujeito que “sabe” e “narra” ou “deposita” o conteúdo conduzindo o aprendizado dos

educandos. Estes, por sua vez, são tratados como ignorantes e depositários do saber, se tornando um falso ser “para-si”. Como afirma Pastana (2017: p. 106), esse hábito contribui para a disseminação da “ideologia das classes dominantes”. Nesta perspectiva, cultura e linguagem também são caracterizadas como campos de poder, o poder de denominar, de narrar, de falar e ser ouvido, etc. Como afirmou Freire, segundo Oliveira (2011): “Se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?” (FREIRE, 1993b: p. 99 apud Oliveira, 2011: p. 117)<sup>49</sup> Conforme Fasano (2016: p. 223) a invasão curricular, deve ser entendida no contexto maior que caracteriza os sistemas educacionais dos países coloniais periféricos, desenvolvendo uma “ideologia de inferioridade”. Através da construção de “muros invisíveis”, porém reais, os colonizadores procuram “bloquear o ato criativo e transgressor dos explorados”. Isto está relacionado ao que Freire chama de “absolutização da ignorância” ou “alienação da ignorância”, segundo a qual, supostamente, esta encontra-se sempre no outro.

O educador põe-se frente aos educandos como antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, descobrir-se educadores do educador.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 81)

Dentro desta concepção de educação, os humanos são vistos meramente como seres da “adaptação”, da “domesticação” e do ajustamento” ou seja, seres para o outro. Não há estímulo à sua criatividade nem à transformação da situação opressora, restando adaptar-se e ajustar-se às visões hegemônicas da realidade. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 84/85)

Para além da análise da realidade social ao nível microcósmino da educação e das relações interpessoais de opressão em geral, a Pedagogia do Oprimido também menciona as estruturas da opressão ao nível macrocósmino das relações internacionais e intercontinentais percebidas a partir do diagnóstico da realidade social. Tanto, como afirma Costa e Loureiro (2015b: p. 83), no sentido de refletir sobre a “pobreza e dependência da AL [América Latina] no sistema-mundo”, quanto compreender também a África e os demais países do “terceiro mundo” nesta mesma situação. Ou seja, uma análise da expansão do capitalismo no mundo. O objetivo de sua pedagogia, como se verá melhor a seguir, era justamente observar as relações entre os fenômenos da opressão na experiência local com uma visão da totalidade do real. Na pesquisa acerca de um tema é possível, assim, nos depararmos com situações em que um tema

<sup>49</sup> A autora se refere à obra: Freire, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho D’Água, 1993b.

local pode ser percebido de acordo com os diversos contextos locais, regionais, nacionais, continentais e mundiais. Por exemplo, os temas do desenvolvimento e da dependência:

Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas (...) característicos de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas (...) similitudes históricas.

[O tema] do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo.

Se olharmos, agora, uma sociedade determinada (...) vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios (...).

Em círculos mais específicos, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o todo de que participam. (...) Em uma unidade nacional mesma, [por exemplo] encontramos a contradição da 'contemporaneidade do não coetâneo'. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 132)

Percebe-se nesta análise a consideração tanto de temáticas relacionadas à opressão econômica (teoria da dependência, de perspectiva marxista), quanto da diversidade cultural e local das temáticas (a contemporaneidade do não coetâneo). No entanto, percebe-se também um destaque dado à perspectiva econômica da teoria da dependência<sup>50</sup>, de corte marxista. Portanto, é uma análise com uma ênfase econômica, distinta da concepção da matriz colonial de poder proposta no grupo modernidade/colonialidade, que põe ênfase no aspecto cultural. Ou seja, é uma análise com uma ênfase maior na teoria crítica moderna em relação à pós-moderna.

Essa visão do mundo social marcada pelas relações de poder e dominação, entretanto, não impede a percepção de uma realidade em permanente transformação. Isso porque os indivíduos e as sociedades, segundo a visão da teoria crítica, estão em permanente mudança dialética. Esse diagnóstico apresentado da sociedade está diretamente relacionado a uma concepção da vida humana, de suas questões existenciais fundamentais, como um “projeto”. Segundo Freire o que caracteriza o humano é o fato de viver a vida como um “projeto”, ou

---

<sup>50</sup> Teoria da Dependência: teoria surgida na década de 60 para repensar o modelo da CEPAL (ONU), e oferecer uma alternativa de interpretação da dinâmica socioeconômica da América Latina. Foi criada por autores como André Gunder Frank, Theotonio dos Santos e Rui Mauro Marini que não viam possibilidade de desenvolvimento capitalista autônomo e pleno no Brasil e na América Latina, mas apenas de um subdesenvolvimento ao qual esses países estariam condenados, apesar do processo da industrialização, a menos que houvesse uma revolução socialista. Essa tese foi corrigida posteriormente, conforme Machado (1999): “Não há, pois, mesmo teoricamente, como passar da teoria econômica do subdesenvolvimento para uma teoria da dependência, uma vez que a dependência antecede o subdesenvolvimento. Essa constatação óbvia não elide a importância e o significado dos estudos que buscam explicar o desenvolvimento/subdesenvolvimento pelo processo histórico, pela interpretação econômica segundo as leis do próprio capitalismo, do marxismo ou do estruturalismo.” Em: MACHADO, Luiz T. “A Teoria da Dependência na América Latina”. In: *Estudos Avançados*. 13 (35), 1999, p. 200.

seja, “um mais além de si, capaz de captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.” Apesar de os seres humanos serem educados como seres da adaptação, existe neles também uma potência intrínseca para o desenvolvimento do “ser mais”. Diante dos desafios impostos pela realidade, os humanos afetados tendem à transformação. Desafiados pela relações sociais de opressão, eles também são impelidos a transformá-la. Como afirma Freire:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 55)

Em outras palavras, os oprimidos são aqueles que se encontram obstáculos na sua vocação ontológica de “ser mais”, forçados ao “ser menos” sem poderem se dedicar ao seu ser “para si” quando é obrigado a ser “para o outro”: “Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 84/85). Segundo Costa e Loureiro (2015b: p. 74), “Trata-se de uma ontologia político-educativa que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual”. Citando Freire, os autores afirma que a opressão é “um ato proibitivo do ser”, embora “Homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para serem mais”. (COSTA; LOUREIRO, 2015b: p. 77)

Para Freire a opressão é “um ato proibitivo do *ser mais* que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. (FREIRE, 1987: p. 47 apud DIAS; OLIVEIRA, 2012: p. 31)<sup>51</sup> Como afirmam Dias e Oliveira, “Isto significa que homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para *serem mais*, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão. (DIAS; OLIVEIRA, 2012: p. 31)

Diante desse diagnóstico da realidade social e dessa concepção das relações de opressão que o caracterizam, “o grande problema”, segundo Freire, está em: como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação? (FREIRE: 2016 [1970]: p. 43) Ou seja, como podem transformar a realidade opressora? A resposta dessas questões, dentro da teoria crítica freireana, está relacionada a uma teoria do conhecimento emancipatório, a uma filosofia da história e uma pedagogia.

---

<sup>51</sup> Os autores se referem à obra: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

#### 4.2 – A Teoria do Conhecimento Emancipatório de Paulo Freire

A teoria do conhecimento emancipatório (TCE) se refere a questões teóricas na relação entre epistemologia e emancipação. Como foi dito, a modernidade europeia foi marcada pelo advento de um novo paradigma científico. Com o Renascimento e o Iluminismo, por um lado, e com as Revoluções burguesas, por outro, inauguraram-se grandes inovações nos campos político e científico durante a modernidade. Esse foi um período de surgimento de grandes expectativas em relação às capacidades racionais dos seres humanos para descobrir conhecimentos científicos por si mesmos, sem depender da chancela das autoridades religiosas, e para arcar com as responsabilidades de se viver em liberdade democrática. Racionalismo e empirismo se destacaram como correntes filosóficas antagônicas na interpretação acerca da origem do conhecimento, ambas baseadas numa distinção entre sujeito e objeto. A matemática e as ciências naturais tornaram-se ciências dominantes, inclusive nas humanidades. Em geral, a neutralidade do pesquisador e a objetividade do conhecimento eram exigências para um conhecimento científico, que tinha como objetivo o descobrimento de leis e regularidades no estudos das sociedades. Vigorou, portanto, uma epistemologia que desconsiderava o caráter contextual de seu conhecimento construído ao se afirmar em sua universalidade. Conforme Barbosa (2016: p. 86), baseada em Quijano, fez-se assim uma forma de produzir conhecimento que satisfazia as necessidades cognitivas do capitalismo emergente (a medição, quantificação, a interiorização ou objetivação do que é cognoscível sobre o conhecedor), para “controlar as relações dos homens com a natureza”. Essa racionalidade se expandiu também para o “controle” das sociedades objetificadas.

Segundo Kant, os seres humanos tem uma “vocação para pensar livremente” que deveria, então, ser estimulada pelos governos esclarecidos. Ademais, eles estariam predeterminados pela Natureza a se desenvolverem. Com sua fenomenologia ou apriorismo, este autor operou uma “revolução copernicana” na filosofia ao deslocar a determinação do conhecimento para as faculdades *a priori* do sujeito, contrariando tanto o racionalismo quanto o empirismo.

Hegel, por um lado, reinventou o conceito contradição dialética que, até então, significava um sintoma de falsidade. A dialética passa a representar o movimento de transformação dos fenômenos na realidade. Por outro lado, ao invés de perguntar, como se fazia na teoria do conhecimento, qual dos dois, sujeito ou objeto, constituía a origem do conhecimento, Hegel se perguntou: por que sujeito e objeto aparecem aos seres cognoscentes como se fossem diferentes? Para responder a essa pergunta ele introduziu o conceito de trabalho: os homens

produzem sua realidade, porém, o fariam de forma inconsciente (alienada), uma vez que não se reconhecem nela, porque trabalham para sobreviver mas não se reconhecem na construção do próprio trabalho. Em Hegel, assim, a teoria do conhecimento passa a estar relacionada com o estar no mundo. A dialética do senhor e do escravo aparece como alegoria representativa de como, numa interrelação social, pode-se superar essa alienação. O escravo, contudo, estaria mais próximo de alcançar a consciência-para-si: na medida em que a experimentação, o “sentimento”, do trabalho, além da angústia e do medo da morte, constituem já uma “sabedoria” adquirida pelo escravo. Na concepção hegeliana do conhecimento emancipatório, a consciência é capaz de realizar dois movimentos. O primeiro, em que “o mundo perde sua unidade, cinde-se, duplica-se, produzindo a dicotomia entre o mundo sensível e o mundo supra-sensível.” A consciência de si torna-se idêntica a si própria por meio da exclusão do outro. O segundo movimento constitui-se na “passagem da consciência em si à consciência para si, com o real retomando sua unidade perdida, reabsorvendo os dois polos em uma unidade superior, eliminando a cisão do mundo.” O caminho do reconhecimento da cisão entre conhecimento e realidade é, nesse sentido, o caminho da razão. Na teoria hegeliana, o trabalho, portanto, torna-se uma categoria importante para pensar uma consciência emancipada, embora essa conscientização tenha sido pensada num plano idealista, realizada unicamente por obra do pensamento.

Uma importante tentativa de colocar a teoria emancipatória em bases materialistas foi feita por Marx e Engels. Romperam não somente com a filosofia “pura” de Kant e Hegel e dos hegelianos de direita, mas também com os neohegelianos de esquerda que, embora fossem socialistas e criticassem os limites da ideia de “emancipação política” burguesa, careciam de fundamentos empíricos em seus argumentos. A teoria emancipatória de Marx e Engels não permaneceu no plano abstrato do pensamento acerca do homem em geral, mas se fundamentou nos homens reais. Com efeito, eram o que ficou conhecido mais tarde como intelectuais orgânicos. Diferentemente do saber “puro” e absoluto, o materialismo marxiano remete para o plano concreto da produção e reprodução das condições básicas de existência. Em outras palavras, para eles, a forma de produção econômica determina a forma de organização social e das consciências. Nas palavras de Marx: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” O trabalho, nesse sentido, assim como em Hegel, aparece como aspecto central das condições de vida e de determinação da consciência nos seres humanos em geral.

Entretanto, no marxismo a emancipação universal do ser humano só poderia ser alcançada através da transformação das estruturas do modo de produção capitalista e com uma reorganização da economia. O proletário aparecia como a classe social revolucionária porque era o grupo social que mais sofria a opressão econômica e, portanto, com maior probabilidade de adquirir consciência de classe. Supostamente, somente através da transformação das relações trabalhistas, com o partilhamento comunista das forças produtivas poderia ser alcançada a emancipação humana universal. Uma vez que, de acordo com a concepção materialista, a base econômica determina a superestrutura, a ideologia, enquanto ideias das classes dominantes, só desapareceria quando estas deixam de ter poder para recriá-la. Marx acreditava que a economia constituía uma ciência que fornecia um conhecimento neutro, objetivo e universal das sociedades.

Na Escola de Frankfurt foram realizadas importantes críticas à epistemologia moderna. Para Horkheimer, a questão da emancipação passou a estar mais ligada à “vontade” dos sujeitos sociais “interessados” na realização liberdade. Essa corrente filosófica deu grande destaque para a capacidade racional dos intelectuais críticos. Nesse sentido, o que se destacou, para efeitos de emancipação, foi a construção da melhor teoria emancipatória a ser desenvolvida pelas mais distintas ciências, respeitadas suas diferenças metodológicas e com destaque para o intelectual capaz de guiar as massas. Adorno, por seu turno, percebeu a necessidade de desenvolvimento de processos pedagógicos para a construção de conhecimentos emancipatórios a partir da crítica da indústria cultural.

No contexto pós-moderno instaurou-se, sobretudo por influência da filosofia da linguagem, uma crítica dos fundamentos epistemológicos modernos (racionalismo e empirismo) e, além disso, entre os mais cétricos o advento de discursos de pós-verdade. Uma vez que, na consciência humana, a linguagem é anterior ao conhecimento da realidade, inaugura-se o irracionalismo pós-moderno segundo o qual o conhecimento da realidade encontra-se de tal forma determinado pela linguagem que não passaria de representações linguísticas, sem jamais atingir o ser do objeto conhecido. Verifica-se nesse movimento a crítica das grandes teorias explicativas (universalistas) e a valorização da fragmentação do conhecimento da realidade, ou seja, do conhecimento local.

Na teoria crítica pós-moderna, por outro lado, se destacou a reinvenção do conceito de “razão” nas ciências humanas, não mais racionalista ou empirista, mas intersubjetivo e baseado na realidade concreta. Com a crítica do subjetivismo e do objetivismo da teoria

moderna do conhecimento, da divisão entre sujeito e objeto, consciência e realidade, o “racional” passa a se distinguir do racional justamente por sua qualidade intersubjetiva, ou seja, pelo reconhecimento da diversidade epistêmica existente. O objeto conhecido por uma consciência cognoscente, muitas vezes, trata-se de outra(s) consciência(s) cognoscente(s), outros seres humanos. E, de fato, a ciência moderna eurocêntrica foi muito criticada pelo seu etnocentrismo com o advento da perspectiva multicultural que ganhou força, sobretudo na pós-modernidade, colocando novos fundamentos epistemológicos para as ciências humanas. É nesse sentido, segundo Neto (2013: p. 31), baseado em Albert Memmi, afirmou, por exemplo, que “a memória que é forjada nas salas de aula não é a do próprio povo oprimido, que a história ensinada não é a sua, que os livros lidos lhe falam de um universo que em nada se parece com o seu.”

A crítica pós-moderna foi marcada também, nesse mesmo sentido, pela reinvenção do conceito de “emancipação”, usado nas revoluções burguesas e socialistas europeias. O conceito de emancipação foi substituído por outros diferentes, de acordo com os diferentes contextos sócio-históricos. No contexto da descolonização da África e da Ásia, o pós-colonialismo e algumas correntes da teologia crítica adotaram o termo “libertação”, além de “descolonização da mente”. Termos que, conforme Pastana (2017: p. 104) se opõem “radicalmente à irracionalidade imposta” pela maneira de emancipar típica da “modernidade eurocêntrica.” Já no Grupo Modernidade/Colonialidade adota-se também outras terminologias para se distanciar do projeto emancipatório moderno: como lembrou Barbosa (2016: p. 85) Quijano chamou de “descolonização epistemológica” e Walter Mignolo, depois, de “desobediência epistêmica”. Adotou-se o termo “decolonialidade” ou “desobediência epistêmica”, como forma de demarcar um distanciamento em relação ao conceito de emancipação. Como afirmaram Dias e Oliveira (2012: p. 26), o Grupo Modernidade/Colonialidade realizou uma crítica do conceito eurocêntrico de emancipação, “isto é, emancipação como saída da imaturidade como esforço da razão, emancipação com o significado de conquista. Logo, a conquista pelo dominador constitui ao dominado sua emancipação, permitindo-o se emancipar de seu estado de barbárie.” A desobediência se trata de “aprender a desaprender, para assim reaprender”, em outras palavras, de efetuar um deslocamento nas teo- e ego-logia do conhecimento, assim como na geo- e corpo-política do conhecimento eurocêntricas, como forma de estar sensível à compreensão de outras culturas. Segundo Neto (2017), a decolonialidade, nesse mesmo sentido, nas palavras de Walsh 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”. (WALSH, 2009: p. 27 apud. NETO, 2017: p. 2) E, nas as palavras de Walter Mignolo “a decolonialidade é uma “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”. (MIGNOLO, 2007: p. 27 apud NETO, 2017: p. 2)

É nesse sentido que, conforme Barbosa (2016: p. 87), de acordo com Walter Mignolo estabelece a importância em se considerar os “lugares de enunciação”, fundamental para a construção de uma crítica às pretensões universalistas eurocêntricas. Daí também a necessidade das ações interculturais e também da decoloniaidade estética.

Nas Epistemologias do Sul, por sua vez, como afirma Barbosa (2016), Boaventura de Sousa Santos coloca a questão de “por que, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção do conhecimento”. (SANTOS, 2009 apud BARBOSA, 2016: p. 83) Através da crítica da “razão metonímica”, que submete a diversidade epistêmica ao universalismo, propõem uma razão cosmopolita baseada na Sociologia das Ausências: procuram expandir o conhecimento de epistemologias alternativas e subalternizadas ainda presentes. Por outro lado, como afirmam Dias e Oliveira (2012: p. 27) e também Pastana (2017: p. 102), as epistemologias do Sul propõem uma “ruptura epistemológica” com a ciência moderna por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo diálogo denomina-se “ecologia de saberes”. Além disso, propõem também os procedimentos de tradução nas relações interculturais que identificam e desconstruem eurocentrismos, assim como reconstruem consensos possíveis através de diálogos entre distintos movimentos sociais. Como afirmou Santos, segundo Fasano (2016), as Epistemologias do Sul ensinam que se deve “ir mais devagar, com menos confiança de que as ideias novas criem realidades novas” Afinal, “Não, as realidades novas decantam de algumas ideias novas, mas não é o que criam as realidades novas, são as pessoas da rua, na luta, são eles que estão realmente inovando – e não você, com a teoria.” (SANTOS, 2016 apud FASANO, 2016: p. 230)

A Pedagogia do Oprimido (2016 [1970]) surge na transição para este contexto filosófico pós-moderno. Isso não significa dizer, entretanto, que Freire adote um discurso de pós-verdade. Como Costa e Loureiro (2015b), citando Dussel, afirmam: “Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita de razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica.” (DUSSEL, 2000:

p. 440 apud COSTA e LOUREIRO, 2015b: p. 76) De acordo com Neto (2013: p. 36), “Paulo Freire soube articular noções caras à modernidade (como emancipação, liberdade e democracia) à crítica da própria modernidade”. A TCE de Freire é transmoderna, ou seja, tanto conserva características modernas (como ideologia, dialética, alienação, superestrutura, consciência de classe, verdade, trabalho) quanto inova com outras pós-modernas, como a concepção intersubjetiva da construção do conhecimento verdadeiro, a proposta de uma descolonização das mentes e a ideia de interculturalidade. É justamente nessa transição “transmoderna” que encontramos os elementos que compõem sua teoria do conhecimento.

Neste mesmo sentido, Neto (2017) diz que Freire se caracterizou pela “busca de novas coordenadas epistemológicas através do enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno”, tais 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. (NETO, 2017: p. 12)

Levando em consideração seu diagnóstico da realidade social, toda a teoria do conhecimento emancipatório de Freire gira em torno dos seguintes objetivos. Como os oprimidos podem superar as “introjeções do opressor”? Como superar a situação de “imersão” na realidade opressora, em que se encontram os oprimidos, e alcançar a “imersão”? Como superar um conhecimento ao nível da “doxa” para alcançar o nível do “logos”? Como superar práticas e hábitos oriundos da invasão cultural, da recepção de conhecimentos prontos, da prescrição e da dependência que caracterizam o processo histórico de dominação colonial e capitalista? Como revolucionar a forma “bancária” de construir conhecimento imposta pelo colonialismo europeu?

O conhecimento emancipatório freireano não é, como em Hegel, um simples ato cognitivo. Nem como pensa o marxismo ortodoxo em relação à consciência determinada pela base material. Sendo a dominação uma práxis construída historicamente, que se verifica na realidade prática, a conscientização também só pode se dar no âmbito da práxis. Ao afirmar que o conhecimento emancipatório tem duas dimensões, significa dizer que ele é simultaneamente “reflexão” e “ação” sobre a realidade. Vejamos cada uma destas dimensões separadamente e como elas se relacionam.

No âmbito da “reflexão”, ou seja, do ato propriamente cognitivo, a TCE de Freire leva em consideração cinco características que se contrapõem ao pensamento hegemônico moderno. A primeira delas refere-se ao conceito dialético de conscientização, por oposição às concepções idealistas e mecanicistas modernas. A segunda é a crítica do intelectualismo e do messianismo em que historicamente se sustentaram as ideologias das classes dominantes europeias. Vinculado a estes fenômenos, em terceiro lugar, está a crítica do subjetivismo e do objetivismo no que se refere à origem e à essência do conhecimento, optando por uma dialética entre consciência e realidade. Em quarto, a crítica da neutralidade do sujeito cognoscente e a afirmação de uma intencionalidade consciente. Por último, mas não menos importante, está a crítica das práticas verticais modernas de transmissão do conhecimento.

No que concerne ao à categoria da conscientização, Freire se contrapôs a certas correntes que, sejam elas de esquerda ou de direita, têm concepções idealistas da conscientização ou se recusam a tratar a questão da consciência oprimida, assumindo um materialismo dogmático. As idealistas defendem uma possibilidade de conscientização, porém, apenas no nível da consciência (subjetivismo), enquanto materialistas dogmáticas mantêm uma concepção marxista ortodoxa, segundo a qual a conscientização só pode ocorrer após a transformação total da realidade (objetivismo). Ambas não davam conta, segundo Freire, de compreender o fenômeno da introjeção da opressão. Segundo ele, pelo contrário, conscientização se dá numa relação dialética entre a consciência cognoscente e o mundo:

É interessante observar como, para a compreensão idealista, não dialética, das relações consciência-mundo, podemos falar em conscientização desde, porém, que enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realize na intimidade da consciência, deixando-se intocado, desta forma, o mundo mesmo. Haveria assim apenas palavreado.

Do ponto de vista do dogmatismo mecanicista, não podemos sequer falar em conscientização. Daí que as lideranças dogmáticas, autoritárias, não tenham por que dialogar com as classes populares, mas dizer-lhes o que devem fazer.

Mecanicista ou idealistamente é impossível entender o que se passa nas relações de opressores(as) com os oprimidos(as), como indivíduos ou como classes sociais.

Só no entendimento dialético, repitamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a). (FREIRE, 1993 [1992]: p. 105/106)

É nesse sentido que Freire critica a arrogância e o autoritarismo do “intelectualismo alienante” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 105), sejam intelectuais de “esquerda ou de direita”, que se julgam “proprietários do saber revolucionário ou do saber conservador”, em outras palavras, critica o “messianismo” de intelectuais que, “em nome da libertação das classes trabalhadoras” buscam

impor a “superioridade” do seu saber acadêmico às “incultas massas”. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 80) Ele não está criticando apenas as correntes epistemológicas da tradição hegemônica do paradigma científico moderno, mas também denunciando as ideologias imobilistas e conservadoras que elas defendem.

Um tema vinculado a estes fenômenos, refere-se à rejeição tanto do objetivismo quanto do subjetivismo modernos como determinação em última instância para a construção do conhecimento. Como lembra Guilherme (2018: p. 8) conhecimento “autêntico” das relações sociais de opressão, para Freire, só pode se dar através de uma “reflexão crítica” sobre a realidade, o que significa uma relação dialética contínua entre objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. Como afirmou Freire:

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (FREIRE: 2016 [1970]: p. 51)

Sua teoria do conhecimento se opõe a ambos, tanto ao determinismo subjetivista, à maneira de Descartes, quanto ao objetivista. Nem o objeto é o elemento decisivo que determina o sujeito, como quer o objetivismo, nem a essência do conhecimento residiria no sujeito, segundo o subjetivismo. Na teoria de Freire o conhecimento é construído na interação dialética entre sujeito e objeto, consciência e realidade.

Subjetivismo, portanto, quer dizer um conhecimento “desligado do mundo”, que se baseia exclusivamente num conceito de “abstrato” do ser humano. Objetivismo, de outra forma, significa um conhecimento do mundo como realidade ausente de seres humanos, ou seja, desconsidera a influência da subjetividade, bem como a existência da diversidade epistêmica do mundo. Para Freire, pelo contrário, a “reflexão autêntica” não é sobre o homem em abstrato, nem sobre o mundo sem o humano: “consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 98) Como afirma Neto (2017, p. 6), para Freire “não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; 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.”

Nesse sentido, como lembra Pastana (2017: p. 108), ao contrário da tese moderna de neutralidade do cientista e universalidade de uma ciência ascética, para Freire “toda ação humana é intencionada”. Uma marca intrínseca da consciência cognoscente é a sua “intencionalidade”. Mas não se trata de uma intencionalidade dada ao acaso, ou por influência de alguma divindade. Segundo Freire, deve ser uma intenção constituída na dialética com a realidade, ou melhor, a partir dos problemas e desafios impostos pelos diversos contextos concretos. Ou seja, o conhecimento é constituído a partir da intencionalidade da consciência, em sua relação com problemas da realidade concreta. Portanto, o objeto é, ao mesmo tempo, problema que aparece como obstáculo ao ser mais e problema a ser resolvido. Como afirma Fasano (2016), “Isso significa dizer que não existe neutralidade no conhecimento, logo é premente para a prática pedagógica respondermos a algumas questões propostas por Paulo Freire: ‘A favor de quem estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?’” (FREIRE, 2002a: p. 31 apud FASANO, 2016: p. 225/226)<sup>52</sup>

Sendo assim, a crítica da concepção vertical moderna de transmissão do conhecimento demanda uma nova forma para sua construção. A depender das especificidades de cada situação e de cada sujeito, vistos dentro das relações sociais de dominação, o conhecimento de um sujeito hipotético pode estar em maior ou menor grau de “imersão”, de “emersão” ou de “reflexão crítica” na realidade opressora. O saber de experiência, local, deve ser a matéria prima da construção do conhecimento. Como afirma Freire:

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no se agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (FREIRE, 2016 [1970]: p. 103)

De acordo com Cortesão trata-se de uma valorização da cultura e da leitura do mundo, “a preocupação em discutir, em desenvolver, naqueles com quem se trabalha a análise crítica dos problemas com que cada um se confronta.” (CORTESÃO, 2011: p. 98) Costa e Loureiro (2015b: p. 75) dizem que se trata, também, de uma denúncia, desde um “ponto de vista epistemológico”, da “supressão de saberes” da população colonizada e espoliada, e da valorização desses saberes como “condição da supressão das relações opressoras.” É nesse sentido que Fasano (2016) situa Freire como um representante das “Pedagogias do Sul” na medida em que sua “epistemologia (...) ao mesmo tempo em que está ‘encharcada’ com a realidade brasileira e latino-americana, apresenta-se como um constructo teórico, (...)

---

<sup>52</sup> O autor refere-se à obra: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

propondo um processo de libertação e humanização.” (FASANO, 2016: p. 228) É nesse sentido que Freire diz que: “A práxis revolucionária somente pode se opor à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 169)

Entretanto, o conhecimento local é somente o ponto de partida, onde se encontram os problemas concretos, reais, dos seres humanos. A construção do conhecimento não permanece no nível dos problemas locais e concretos. Ela se forma no seu *aqui e agora*, mas não permanece nele, afinal “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.” (FREIRE: 1993 [1992]: p. 71) O saber de “experiência-feito”, como chama Freire, não é suficiente para alcançar uma consciência crítica.

A consciência dominada caracteriza-se, justamente, pelo fato de se encontrar imersa em uma realidade “codificada”, naturalizada, e de ainda não ter captado a globalidade da situação em que se encontra seu problema: “a consciência dominada, não só a popular, não captou ainda a ‘situação-limite’<sup>53</sup> em sua globalidade, fica na apreensão de suas manifestações periféricas”.

A “descodificação” de um problema, como chama Freire, no campo da reflexão/cognição, implica ir além do conhecimento do fato concreto e alcançar um conhecimento abstrato, do contexto mais amplo, em que o problema está inserido. Contudo, tampouco se trata de ficar no plano abstrato. Para atingir uma “percepção crítica” é necessário um movimento cognitivo dialético entre o abstrato e o concreto, afim de superar a limitação que existe em ambos isoladamente. Ao partir do conhecimento concreto,

Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar.

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito.

Este movimento de ida e volta (...) se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 134/135)

Reflexão crítica da realidade, nesse sentido, é um processo que, partindo do levantamento de um problema concreto, vai do conhecimento no nível local, o “saber de experiência feito”, à

---

<sup>53</sup> Esse conceito freireano de “situação-limite” será explicado abaixo, na parte metodológica. Em linhas gerais, ele quer dizer um problema real que demanda uma ação ou intervenção na realidade social.

sua compreensão num contexto mais amplo, ou em sua totalidade, e a volta sobre o conhecimento local. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 133) Em uma relação de contínua dialeticidade entre o local (concreto) e o total (abstrato).

Esse procedimento de conscientização, que vai do particular (concreto) à totalidade (abstrata), e desta de volta ao primeiro, foi tratado com mais detalhes abaixo, na parte relativa ao método. Por hora, no que concerne à TCE, cabe abordar a dimensão da “ação” na sua teoria crítica de Freire. No que concerne mais especificamente a essa dimensão da ação, existem três características principais a serem consideradas: a importância do corpo enquanto perceptor e agente da práxis cognitiva; a teoria da ação antidialógica; à qual se contrapõe uma teoria da ação dialógica.

A concepção freireana de conhecimento não fica no plano reflexivo da mente. Como afirmou Oliveira (2011), Freire não dicotomiza corpo e pensamento na sua teoria do conhecimento: “sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (FREIRE, 2001c: p. 18 apud OLIVEIRA, 2011)<sup>54</sup> E continua o autor:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais. (FREIRE, 1989: p. 34/35 apud OLIVEIRA: p. 114)<sup>55</sup>.

O conhecimento emancipatório, portanto, não se resume à sua dimensão reflexiva. Muito embora esta possibilite uma reflexão crítica da realidade, esse movimento ainda não constitui a finalidade da conscientização, a libertação. Como afirmou Freire, a reflexão não deve ocorrer separada da dimensão da “ação”. Sob o risco de cair num idealismo solipsista, a ação, além do ato cognitivo, demanda uma “inserção crítica na realidade”, sendo que “inserção crítica e ação já são a mesma coisa” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 53). Afinal, como afirma Dias e Oliveira (2012: p. 32) “libertação não implica apenas em tomada consciência das condições de opressão. Não é o suficiente. É preciso engajamento.”

<sup>54</sup> A autora se refere à obra: *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D’Água, 2001c.

<sup>55</sup> A autora se refere à obra: FREIRE, P.; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

No que concerne à dimensão da ação, a teoria freireana do conhecimento emancipatório pode ser esquematizada de acordo com que o autor chama de “teoria da ação antidialógica” hegemônica, por contraposição à “teoria da ação dialógica” a qual ele contrapõe à primeira como forma de construir conhecimento e resolver conflitos por meio de práticas democráticas que superam os hábitos naturalizados da dominação. São, essencialmente, valores e práticas construídos historicamente que tradicionalmente vêm determinando a forma dos encontros entre subjetividades, culturas e, também, entre classes sociais. Vejamos, de maneira resumida, como se apresentam comparativamente essas duas categorias da TCE de Freire. A Teoria da Ação Antidialógica do conhecimento divide-se em quatro categorias de análise: a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural:

- *Conquista*: esta pode se apresentar de distintas formas, das mais repressivas às mais subliminares, veladas, como o paternalismo por exemplo. Para manter a opressão econômica e cultural é necessário que ela se constitua como práxis antidialógica. A ideologia das classes dominantes conquista a admiração das massas com falsas representações sobre o mundo, com manipulações veladas. Deposita, assim, seus mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*: como o mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. Essa falsa admiração não pode conduzir à práxis da libertação. Apesar da multiplicidade de formas em que a dominação pode se manifestar na realidade, a conquista é estruturada com base em três estratégias principais que têm por objetivo manter o *status quo* e as opressões: dividir para manter a opressão, manipulação e invasão cultural. (Freire, 2016 [1970]: p. 186 a 190)
- *Dividir para manter a opressão*: manter a divisão é condição para a continuidade do poder. Uma característica deste tipo de ação antidialógica é a sua visão focalista ou localista dos problemas, desprezando a totalidade de suas dimensões. Assim como o individualismo liberal. (Freire, 2016 [1970]: p. 190 a 197)
- *Manipulação*: a manipulação das massas se dá sobretudo através do mito da democracia liberal, o modelo de si própria, apresentado pelas classes dominantes, como possibilidade de ascensão social das massas. Assim conformam as massas aos seus objetivos. (Freire, 2016 [1970]: p. 198 a 204)
- *Invasão Cultural*: refere-se tanto à invasão de uma sociedade matriz metropolitana sobre suas colônias, quanto de uma classe social sobre outra. No encontro das culturas, significa o hábito da imposição da visão de mundo, freando a criatividade alheia. Constituinte uma violência ao ser da cultura invadida. Os invasores apresentam-se, ao mesmo tempo, os autores e os atores do processo. Os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. Isso conduz à uma inautenticidade dos invadidos, enquanto os invasores apresentam-se como um “amigo que ajuda”. Assim, os valores dos invasores passam a ser pauta dos invadidos. Os lares e as escolas não podem escapar a essas influências das condições objetivas estruturais. Renunciar ao invasor significa ter de superar também o medo da liberdade. A dominação se apoia na visão focal da realidade, na percepção desta como estática e na superposição de uma visão de mundo a outra, onde o invadido é, por essência, inferior. Com tudo isso, as

sociedades ficam dependentes das metrópoles. São sociedades cujo centro de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas, dependentes do centro externo metropolitano. Não são seres “para-si” mas “para-outro”. Nessas sociedades, de maneira geral, as elites são metástases das elites da sociedade metropolitana. (Freire, 2016 [1970]: p. 205 a 226)

De acordo com a visão da teoria crítica, as sociedades, em geral, são marcadas pela naturalização das relações de poder, de tal forma que muitos (oprimidos/as) se encontram “imersos” em distintas situações de opressões, das quais muitas vezes nem têm consciência da opressão que sofre. De acordo com Mesquida et al (2014: p. 100) o que os oprimidos e oprimidas têm de fazer é descobrir-se capaz, expulsar de si o medo e, ao mesmo tempo, o fascínio que sente pelo opressor.” Entretanto, “preencher o vazio desta expulsão exige que se assuma um novo modo de vida a ser constituída numa nova relação intersubjetiva, de maneira que seja superada completamente a antiga.”

Mas se essas relações de opressão são construídas, se são históricas, podem ser transformadas, pensa Freire. A grande questão passa a ser como transformar essas situações de conquista, de manipulação, de divisão, de invasão, enfim, de introjeção do opressor pelos oprimidos. Como afirma Neto (2017) Freire “foi crítico do mimetismo intelectual e das ‘receitas prontas’ vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular.” Ele, pelo contrário, “que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural” (NETO, 2017: p. 8)

A *Teoria da Ação Dialógica*, nesse sentido, se divide em quatro categorias que se contrapõem às categorias antidialógicas com o objetivo de superá-las: co-laboração, união para libertação, organização e síntese cultural:

- *Co-laboração*: os sujeitos se encontram para a transformação da realidade opressora em co-laboração. Isso não quer dizer que não há espaço para lideranças, mas que esta não é proprietária das massas, não deve repetir o messianismo salvador reacionário. O diálogo funda a co-laboração. Nesse sentido, a co-laboração, fundada no diálogo, se diferencia da aderência conquistada pelo opressor e assume a forma de uma “adesão verdadeira”: livre de opções, com “intercomunicação” dos humanos, mediatizados pelos problemas da realidade. Ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando alguém inicia o esforço de desvelamento, é preciso que todos se tornem sujeitos do ato de desvelar. A co-laboração implica “confiança” nas massas, porém, não com ingenuidade. Trata-se de confiar nas potencialidades de pessoas que não devem ser tratadas como objeto. Essa “comunhão” provoca a co-laboração, que leva lideranças e massas à fusão. (Freire, 2016 [1970]: p. 226 a 234)

- *Unir para libertação*: a liderança deve se esforçar ao máximo pela união dos oprimidos. Da mesma forma que existe uma “ideologia da opressão”, que atua para mantê-la, deve existir uma “ação cultural” que questione o “porque” e o “como” da aderência ao opressor. O objetivo da união é a relação solidária e implica também consciência de classe. A unidade dos oprimidos vai depender da sua situação existencial e da experiência histórica. (Freire, 2016 [1970]: p. 234 a 240)
- *Organização*: ao buscar a unidade, a liderança já vai buscando igualmente a organização das massas. Existe a necessidade de um conhecimento crítico do momento histórico (visão da realidade ou diagnóstico) em que se dá a ação e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade. Isso quer dizer que não basta importar o conhecimento crítico e aplicá-lo sem prévia análise do contexto concreto. A organização, nesse mesmo sentido, nega o autoritarismo e a licenciosidade, mas não a autoridade. Não há liberdade sem autoridade, mas a verdadeira autoridade não se afirma na “transferência” mas na “delegação” e numa “adesão” simpática. (Freire, 2016 [1970]: p. 240 a 245)
- *Síntese Cultural*: enquanto na invasão cultural os atores retiram os conteúdos temáticos dos valores e ideologias hegemônicos, a síntese não se faz invasora: propõe conhecer “com” o outro, não ensinar ou transmitir. Na invasão cultural há espectadores e atores, mas na síntese só pode haver atores, construtores de seu próprio conhecimento. A síntese cultural ocorre concomitantemente à práxis da investigação temática, que tem como sujeitos tanto investigadores profissionais quanto homens do povo, cujo universo temático se busca. Não invasão significa sem imposição de modelos, onde os atores fazem da realidade objeto de sua análise crítica, inserindo-se no processo histórico como sujeitos. Contudo, não significa que a práxis deva ficar contida na visão de mundo do povo. Nem invasão da liderança na visão do povo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo: a solução está na síntese onde a liderança se incorpora ao povo na sua aspiração reivindicativa e problematizam o significado da própria reivindicação. Ter a consciência crítica de que é preciso ser proprietário do próprio trabalho e de que este constitui uma parte da pessoa humana é fundamental. Somente no encontro da liderança com o povo, na comunhão e na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz. (Freire, 2016 [1970]: p. 245 a 253)

Percebe-se aqui que sua teoria da ação dialógica está fundamentada em duas teses estreitamente relacionadas. A primeira é que a “busca pelo ser mais não pode se dar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 105) Na democracia a união política dos oprimidos, bem como dos movimentos sociais diversos, é uma forma de luta. A segunda tese, como afirmam Dias e Oliveira (2012), é de que não se pode esperar que as transformações sociais em benefício dos oprimidos sejam implantadas pelos ricos e poderosos. Nas palavras de Freire: o projeto de humanização, do humano como ser mais, para tornarem-se restauradores tanto da sua humanidade e da de seus opressores. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [e oprimidas] –

libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1987: p. 30 apud Dias e Oliveira, 2012: p. 31)<sup>56</sup>.

A construção do conhecimento emancipatório, entretanto, também não se constitui apenas nesta esfera da ação. Mas sim no movimento dialético entre consciência e realidade, entre reflexão e ação. Nas palavras de Cortesão (2011), “A tomada de consciência de que determinado problema existe constitui uma etapa pela qual é imprescindível passar, mas que antecede o estágio de conscientização.” Neste sentido, “Dar-se conta da existência dos problemas, tomar consciência de que se é afetado por esses problemas e a decisão de os enfrentar, de lutar contra esse estado de coisas, são, portanto, etapas interdependentes e sequenciais.” (CORTESÃO, 2011: p. 97)

Nesse movimento dialético entre ação (baseada na co-laboração, união, organização e síntese cultural) e reflexão (dialética entre consciência e realidade opressora) fica clara a importância da linguagem e do diálogo na TCE de Freire. Para este, a linguagem ocupa um lugar central, tanto na reflexão como na ação e também, tanto no sentido da domin(ação), quanto da libert(ação). A linguagem ou a “palavra”, como dizia Freire, é, ao mesmo tempo, meio pelo qual os humanos “refletem” sobre o mundo, na medida em que não há pensamento sem palavras, e meio pelo qual eles “agem” sobre a realidade.

Nesse sentido a linguagem pode ser usada tanto para a dominação quanto para a libertação. Nas palavras de Fasano: A linguagem na epistemologia freiriana encontra lugar privilegiado, uma vez que se apresenta a compreensão de que a mesma é organizadora e criadora do mundo, logo ordenadora do Kosmos.” (FASANO: 2016: p. 229/230) E, como afirmou Guilherme (2018), para Freire “a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem” (FREIRE, 1993: p. 43 apud Guilherme 2018: p. 10)<sup>57</sup> E, segundo Mesquida et al (2014), “no momento em que uma sociedade do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que, ao fazê-lo, estará, querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985: p. 127 apud MESQUIDA et al., 2014: p. 106)<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Os autores referem-se à obra: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>57</sup> A autora refere-se à obra: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

<sup>58</sup> Os autores se referem à obra: FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

Assim, como afirmam Oliveira (2011) e Pastana (2017), “A categoria “diálogo” torna-se uma base epistemológica fundamental” (OLIVEIRA, 2011: p. 117), “ao considerar que os sujeitos se conhecem e transformam o mundo a partir da comunicação e diálogo que estabelecem.” (PASTANA, 2017: p. 108)

A linguagem é, ao mesmo tempo, meio pelo qual os colonizadores impõem suas ideologias e mitos e caminho pelo qual os oprimidos podem construir o direito de dizer a própria palavra e de ser ouvidos. No caso das ex-colônias, a língua autóctone é, para Freire, um elemento indispensável para que os colonizados possam dizer o mundo com os próprios olhos, a partir de sua própria cultura, sua própria língua. Na Guiné-Bissal o crioulo “sempre foi visto pelo colonizador como algo inferior, como uma ‘coisa’ feia, pobre, incapaz, por exemplo, de expressar a Ciência, a Tecnologia, como se as línguas não se alterassem historicamente”. Não obstante, segundo Freire se, por um lado, “É natural que o crioulo revele enormes dificuldades com relação à ausência de palavras que traduzam experiências do mundo científico, tecnológico ou artístico”, por outro, “as línguas não ‘nascem’ feitas.” (FREIRE, 1985: p. 70) Como afirmam Dias e Oliveira (2012, p. 33) e também Neto (2013: p. 35), para Freire, dizer a própria palavra, a partir da própria língua e cultura, já fazia parte do ato de “descolonizar as mentalidades” ou “reafricanizar as mentalidades”, partindo das culturas nativas. É nesse sentido, como lembra Guilherme (2018), que Freire afirma que “eu acho que a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem” (FREIRE, 1993: p. 43 apud Guilherme, 2018: p. 10)<sup>59</sup>

Relacionado a esta questão da importância da linguagem, um acontecimento marcante no que se refere à sua TCE, lembrado por Cortesão (2011), se refere à sua experiência com alfabetização em alguns países africanos, com destaque para o caso polêmico de Guiné-Bissau. A polêmica, na ocasião, era se o português, a língua dos colonizadores, poderia ser usada para alfabetizar e “conscientizar” populações colonizadas que falavam diferentes línguas autóctones, entre elas o crioulo. Amílcar Cabral, com quem Freire compartilhou os desafios da alfabetização na Guiné-Bissau, ao contrário de Freire defendia que o português poderia ser usado para a alfabetização naquele país. Esse, aliás, seria um ponto, a seu ver, até positivo, visto que o português poderia ser uma força cultural de coesão nacional, necessária para aquele momento de descolonização por que passavam vários países africanos. Paulo Freire, por outro lado, acreditava que o português não poderia ser usado para alfabetizar

---

<sup>59</sup> O autor se refere à obra: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

peessoas que possuíam outras línguas maternas. Isso por que, na medida em que a língua do colonizador foi introduzida como substituição das línguas autóctones como parte do processo de dominação colonial, ela transmite naturalmente, a ideologia do opressor, ao fornecer os termos pelos quais o mundo pode/deve ser pensado. Como afirmam Mesquida et al, para Cabral “A língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros” (CABRAL, 1974 apud MESQUIDA et al, 2014: p. 105) Por outro lado, Freire comenta que “Amílcar Cabral deixava de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado. Esta é uma das raras afirmações da obra de Cabral que jamais pude aceitar”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985: p. 126 apud MESQUIDA et al, 2014: p. 105). Em relação a este tema, na Pedagogia da Esperança Freire diz que:

O grande ou um dos grandes riscos dessas áfricas [dos países colonizados africanos] é (...) irem aprofundando entre elas e suas “ex-expressões” laços que encarnem agora um novo tipo de expressão: o neocolonial. Não que eu defenda para as diferentes áfricas o impossível e o absurdo: a ruptura absoluta com o passado, que, no fundo, não se transforma e a renuncia à positividade das influências culturais da velha Europa. O que defendo e sugiro é a ruptura radical com o colonialismo e a recusa igualmente radical ao neocolonialismo. A superação da burocracia colonial (...) a superação da escola colonial, a formulação de uma política cultural que levasse a sério a questão das línguas nacionais, chamadas pelo colonizadores pejorativamente de dialetos.

Na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido.

Que a ex-colônia portuguesa, que a ex-colônia francesa, que a ex-colônia inglesa não virem as costas a essas línguas e a essas culturas, que sirvam delas, que as estudem, que aproveitem suas positivities não é só correto mas necessário. O fundamental, porém, é que o país que recebe a contribuição, qualquer que seja, ela, tecnológica ou artística, o faça como sujeito que decide e não como objeto passivo da transferência que faz o outro país. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 178)

No que concerne à construção do conhecimento, na dialética reflexão-ação, a linguagem é, portanto, tanto o fundamento com o qual o ser humano pensa sobre o mundo, quanto o meio através do qual ele atua sobre a realidade. É nesse sentido, como afirmou Freire, que a linguagem é como um “caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 41) A linguagem está relacionada à práxis da síntese cultural, em outras palavras, à reflexão e à ação no encontro dialógico, tornando possível superar o hábito da conquista e da dominação. Segundo Neto (2017: p. 8), é assim que a “síntese cultural”, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.

A construção de um conhecimento verdadeiro se dá por meio da práxis dialógica e dialética, na intersubjetividade de sujeitos cognoscentes tomando problemas da realidade como objeto de reflexão e ação. A construção de um conhecimento “verdadeiro”, no âmbito das humanidades, só pode se dar por meio da intersubjetividade dialogada, não do objetivismo, nem do subjetivismo. Intersubjetividade que é construída, fundamentalmente, pela “práxis” (ação/reflexão), referida à realidade concreta, a partir de problemas concretos e de pessoas concretas. Esses são os critérios, segundo Freire, que constituem um conhecimento verdadeiro e autêntico. Por isso, não dá para dicotomizar ação e reflexão no processo de construção do conhecimento emancipatório.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como um algo mais para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma integração tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se recente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, por outro lado, com o que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim, é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denuncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 107/108)

É por isso que “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 173) São os problemas/desafios, impostos pela realidade concreta, que “mediatizam” a construção do conhecimento, ou seja, na dialética ação/reflexão. Esse conhecimento não se encontra na realidade objetiva, por si mesma, nem na subjetividade de um indivíduo racional. Um conhecimento “verdadeiro” só pode ser construído, portanto, intersubjetivamente, através do diálogo: “Afirmamos, pelo contrário, que (...) os atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo como *objetivo*, através da transformação *daquela*, a humanização dos homens”, ou seja, o contrário de sua objetificação. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 182) Afinal

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 108/109)

Vemos nessa passagem que, quando Freire pensa a linguagem, ou a palavra, também como um agir, não é mera força de expressão. Como diz Neto (2013: p. 33), trata-se de uma “palavra-ação”, uma “denúncia-anúncio”, ou seja, “é um processo de luta pela libertação do oprimido”, pela reconquista da palavra e do seu lugar de fala. A construção do conhecimento, para Freire, é uma forma de práxis e de trabalho, ou seja, parte da realidade concreta dos sujeitos cognoscentes para transformá-la. Sendo que reconquistar a palavra e “pronunciar” o mundo já é uma forma de ir transformando-o, afinal a realidade é formada e transformada pela ação dos seres humanos dentro dela. É nesse sentido que Freire afirma que o diálogo “impõe-se como caminho” pelo qual o ser humano ganha significação de sua humanidade.

A ação de dialogar demanda a construção de uma situação ideal em que sejam, não somente respeitadas, mas valorizadas as diversidades culturais, em especial as culturas subalternizadas. Em outras palavras, isso significa dizer que a construção do conhecimento só pode se dar com o “reconhecimento” das especificidades epistemológicas, linguísticas e culturais do outro. Como afirmou Freire conhecer “implica re-conhecer” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 47) Reconhecer as razões do outro significa “revolucionar” a prática hegemônica tradicional de construção do conhecimento científico e pedagógico, ou seja, revolucionar a ação antidialógica.

De acordo com Neto (2017) e também com Oliveira (2011), foi nesse sentido que Freire pensou a importância da “síntese cultural entre o saber popular e o saber científico” (NETO, 2017: p. 10), de forma que “o que é absolutamente rigoroso hoje, pode já não ser amanhã, e vice-versa.” (FREIRE; FAUDEZ, 1985: p. 59 apud OLIVEIRA, 2011: p. 116) Na Pedagogia da Esperança Freire disse que:

Uma (...) preocupação que jamais poderia ter sido recusada à educação popular é a que tem a ver com a pesquisa epistemológica, antes ou concomitante com as práticas docentes, sobretudo em áreas camponesas. Este vem sendo, hoje, entre nós, no Brasil, um fazer caro à etnociência. Saber como os grupos populares rurais, indígenas ou não, sabem. Como vêm organizando seu saber, ou sua ciência agrônoma, por exemplo, ou sua medicina, para o que desenvolveram uma taxonomia amplamente sistematizada das plantas, das ervas, dos matos, dos cheiros, das raízes. E é interessante observar como matizam a exatidão taxonômica com promessas milagreiras. Raízes cujo chá cura, ao meso tempo, câncer e dores de amor desfeito; ervas que combatem a impotência masculina. Folhas especiais para o

resguardo da parturiente, para “espinhela caída”, etc. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 133/134)

O reconhecimento do outro, por meio da síntese cultural, pode se iniciar processos políticos e educacionais de construção do conhecimento, seja nas relações entre subjetividades, seja entre classes sociais, ou entre grupos sociais distintos. Em termos gerais, entre diferentes culturas.

Para Freire, devem ser estimuladas as relações políticas entre diferentes culturas e grupos políticos diversos com interesses em comum: “As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças 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.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 154) Tal é o sentido da multiculturalidade para Freire, relações de síntese entre culturas:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para-si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A tensão necessária permanentemente, entre culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõe os 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. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos (...) (FREIRE, 1993 [1992]: p. 155)

Como afirma Guilherme (2018) “A ideia que Freire tem de ‘multiculturalidade’ (...) é a de um processo dinâmico de diálogo, interação e negociação que vai para além da simples coexistência e reconhecimento da diferença que tem estado implícito no termo ‘multiculturalismo’.” (Guilherme, 2016: p. 13) Na perspectiva de Freire, a interculturalidade demanda solidariedade: “exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical”. (FREIRE, 2013: p. 33 apud Guilherme 2018: p. 8/9)<sup>60</sup> Para Freire, a práxis dialógica pode, e deve, se dar, não somente nos conflitos entre indivíduos e grupos, mas também entre classes sociais e/ou culturas distintas. Aliás, Freire não nega a existência das conquistas e das disputas entre as classes sociais. Entretanto, não nega a importância das negociações e das negociações e dos acordos entre elas:

<sup>60</sup> A autora se refere à obra: *A pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. São Paulo: IPF/UNINOVE/MEC, 2013.

Isso não significa, todavia, que as classes trabalhadoras, a meu ver, devam fechar-se sectariamente à ampliação de espaços democráticos que podem resultar de um novo tipo de relações entre elas e as classes dominantes. O importante, porém, é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer para as suas concessões, o que vale dizer, que ensinem às dominantes os limites em que elas se podem mover. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 92/93)

É nesse sentido que diz Freire que “a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 151). Segundo Costa e Loureiro (2015b) na *Pedagogia do Oprimido*, a interculturalidade compreende, não apenas relações tensas entre as diferentes culturas, mas também a possibilidade de relações interculturais enquanto “síntese cultural”, viabilizando a dinâmica criadora de conhecimentos. (COSTA e LOUREIRO, 2015b: p. 78) O importante é compreender a relação entre as culturas. Nas palavras de Freire: “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004: p. 75 apud COSTA; LOUREIRO, 2015b: p. 79)<sup>61</sup>. É por isso que Guilherme (2018: p. 6) afirma que a obra de Freire é um bom exemplo de “tradução intercultural” e de “hermenêutica diatópica”, à maneira das epistemologias do Sul. De acordo com a análise de Oliveira (2011), a interculturalidade na pedagogia do Oprimido é “crítica”, tomando por base as características descritas por Catherine Walsh, na medida em que: a) problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; b) tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; c) preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social; e d) tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2011: p. 122)

Essa concepção de TCE está fundamentada na democracia e na tese do ser humano como um projeto. É nesse sentido que a TCE de Freire adota o conceito de ser humano como “projeto” que “está sendo”, ou seja, em contínua formação. Isto está relacionado com que ele chama de “vocação ontológica para ser mais”, ou do “ser para-si”. Porém, são projetos que estão sendo no mundo com outras pessoas, outros projetos, semelhantes ou não. Ao contrário da concepção liberal, a teoria crítica advoga por projetos de união para realizar ações democráticas de transformação da realidade. Como afirma Barbosa (2016, p. 90), na perspectiva da *Pedagogia do Oprimido* o objetivo é realizar projetos de emancipação social por meio da educação. Nesse sentido, segundo a autora, a teoria do conhecimento deveria

<sup>61</sup> Os autores se referem à obra: FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

subsidiar as práticas educacionais. Fundamenta-se nas ideias de que, uma vez a vida humana apresenta-se como projeto, enquanto houver opressões sociais é natural que eles pautem a questão de sua libertação. Sendo as opressões fenômenos sócio-históricos, de classes e grupos específicos, as lutas sociais ficam mais fortes com a união e a organização dos grupos dos oprimidos, com a consciência de homens e mulheres oprimidos/as. Quando projetam sua libertação para o futuro, a união/interculturalidade torna-se necessária.

Na formulação desse projeto democrático, o conhecimento histórico é fundamental para as tomadas de posição política. E nesse sentido, Freire afirma: “transformar a realidade é uma tarefa histórica”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 51) De fato, sua TCE está estreitamente relacionada à sua filosofia da história.

#### **4.3– Filosofia Freireana da História: a projeção utópica e o inédito-viável**

O termo “filosofia da história” é aqui utilizado no sentido de que se compreende uma certa continuidade entre as filosofias da história modernas, a exemplo de Kant, Hegel e Marx, e as teorias críticas pós-modernas no que concerne ao tema da utopia, ou seja, à manutenção dos sonhos e esperanças para o futuro como importante elemento existencial das lutas políticas. É nesse sentido que chamo também os elementos temporais (relações entre passado-presente-futuro) dessas teorias pós-modernas de filosofias da história. Embora estas já não compactuem com os aspectos “idealistas” (à maneira de Kant e Hegel) e “teleológicos” (Kant, Hegel e Marx) das teorias críticas modernas, chamo ambas de filosofia da história porque elas, da mesma maneira, consideram importante o conhecimento histórico como fundamento empírico e ético do “sonho” pelo futuro possível. As teorias pós-modernas já não pretendem, com o sonho, “predizer” o futuro, mas imaginá-lo e construí-lo.

Como se viu no capítulo segundo, as filosofias da história modernas se fundamentaram na relação entre um diagnóstico da realidade social e uma teoria do conhecimento emancipatório, junto com o conhecimento histórico. Durante a modernidade houve um desenvolvimento da ideia de que a humanidade ruma para a realização do progresso da razão e da liberdade humanas. O processo civilizatório moderno foi criado como a inauguração de um novo tempo na história de realização da emancipação da humanidade, com uma influência velada do ideal salvacionista cristão. Em outras palavras, baseando-se em diagnósticos de realidade social muito otimistas, tentou-se criar “previsões” ainda mais otimistas quanto ao futuro (de

desenvolvimento da liberdade, da paz, da razão, etc.) da humanidade. Esse novo sentido na história estava representado, nas e pelas revoluções burguesas e contra o mundo medieval, pelo ideal de construção de sociedades progressivamente livres e racionais. Ao contrário do período medieval, formado por sociedades estamentais, a modernidade surgiu, não somente com o propósito de afirmar a igualdade jurídica entre todos os seres humanos, mas também de promover justiça social. Um grande otimismo, portanto, quanto ao desenvolvimento das capacidades racionais humanas para fazer progredir a humanidade.

Em Kant, a filosofia da história aparece como a execução de um plano oculto determinado por leis universais da “Natureza”, que tem como finalidade (teleologia) a realização da liberdade como destino humano na Terra. As sociedades modernas europeias seriam, como supôs Kant, uma espécie de guia de desenvolvimento para o resto do mundo. Na “filosofia científica” de Hegel, “Deus” ou “Espírito” é quem dominaria não só o mundo natural (espaço), mas também o mundo espiritual (tempo) de acordo com leis universais de sua “Razão”, no sentido da realização da liberdade e da razão humanas. Segundo este autor, podemos observar o fenômeno na história através da ação dos “grandes homens na história”, supostamente capazes de apreenderem proposições universais do Espírito fazendo, assim, a história avançar. Para Kant, é através das disputas geradas pela natural “sociabilidade insociável”, os humanos iriam realizando os propósitos do Espírito para a História Universal. Karl Marx, por outro lado, à semelhança do que fez em relação à teoria do conhecimento, fundamentou sua filosofia da história em bases materialistas, o materialismo histórico-dialético. Marx tomou dos historiadores da época a ideia segundo a qual a História mundial se desenvolve através da luta de classes. Nesse sentido, na modernidade, assim como a burguesia o fizera, o proletariado cumpriria uma especial função histórica: era a classe social capaz de levar ao fim do ciclo das lutas de classes na história porque era uma classe que implantaria um regime comunista, onde não haveria classes sociais, portanto, sem desigualdade sócio-econômica e sem conflitos substanciais. Os marxistas, entretanto, por muito tempo permaneceram presos ao paradigma científico moderno, ao seu ideal de universalidade e a uma certa influência da teleologia iluminista.

Como se sabe, de fato, na modernidade os discursos filosóficos, tanto os liberais quanto os socialistas, revelaram suas utopias. Segundo a utopia liberal a “mão invisível” do mercado seria capaz de levar naturalmente as sociedades ao desenvolvimento da liberdade e da justiça por meio do livre mercado concorrencial. Para os socialistas marxistas, por sua vez, a luta de classes seria responsável por desenvolver as sociedades rumo ao comunismo.

A Escola de Frankfurt representou uma crítica contundente não só ao idealismo de Hegel e Kant, mas também à teleologia marxista e ao suposto papel histórico do proletariado como a única classe social capaz de se organizar e realizar a revolução socialista. A organização dependeria, então, não mais de uma teleologia, seja da Natureza (Kant), de Deus (Hegel) ou da luta de classes (Marx), mas única e exclusivamente da vontade e do interesse dos sujeitos reais, guiados pelos intelectuais.

Na pós-modernidade, por influência da filosofia da linguagem e dos discursos de pós-verdade, ocorreu uma profunda crítica das metanarrativas históricas modernas, de cunho progressista. A ideia de que a humanidade ruma ou pode rumar para o progresso das liberdades pareceu simplesmente absurda para muitos céticos pós-modernos, como Lyotard, que enfatizam os jogos de linguagem como mera representação da realidade, incapazes de promover transformações substanciais na realidade concreta. Segundo estes, o ideal moderno de desenvolvimento da emancipação não passaria de um sonho. Ou seja, possuem uma “incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes.” Alguns deles chegaram a afirmar a tese “Fim da História”, após a queda do regime soviético.

A crítica pós-moderna, não obstante, tratou também de renovar a filosofia da história moderna. Os pós-colonialistas do Grupo de Estudos Subalternos, por exemplo, realizaram a crítica da historiografia marxista e nacionalista indiana, na forma como tendiam a representar os povos subalternos. A multi/interculturalidade crítica, por outro lado, reforçou o questionamento do etnocentrismo da cultura hegemônica europeia escondido por traz da pretensão de universalidade da filosofia da história eurocêntrica moderna. A teoria da modernidade/colonialidade, nesse mesmo sentido, desvelou o mito eurocêntrico moderno segundo o qual a Europa constitui o centro a partir do qual a “história universal” se desenvolveria unicamente por força da razão. Como se houvesse uma única lógica histórica para a totalidade das sociedades existentes. Como afirmou Barbosa (2016), os autores da teoria da modernidade/colonialidade, propõem a “descolonização da história narrada” bem como do “pensamento historiográfico imperial” na medida em que “A modernidade se ancora, ou é ela própria, na história do imperialismo, sendo, não um período histórico, mas uma auto narrativa dos sujeitos e das instituições que assumiram o protagonismo como se fosse o centro, a referência mundial, a partir do século XV.” (BARBOSA, 2016: p. 83) Nesta história imperial eurocêntrica, a América Latina foi instituída ou inventada neste autorrelato europeu da modernidade, segundo a teoria do sistema-mundo, como colônia periférica. (BARBOSA,

2016: p. 84) Seus estudos revelam que a colonização político-econômica foi acompanhada por uma “colonização do tempo”, levada a cabo tanto nos discursos liberais quanto socialistas e marxistas dogmáticos, que representaram a modernidade europeia como uma etapa necessária de desenvolvimento histórico, em detrimento dos povos colonizados que foram classificados e representados como primitivos e atrasados, assim como bárbaros, animais, sem cultura, sem alma, etc. Fasano (2016) cita como exemplo dessas representações eurocêntricas o próprio Hegel:

A África é o país da infância da história. Para determinar o espírito africano (negro), somos obrigados a renunciar completamente à categoria de universalidade – ou seja, apesar de a criança ou o negro terem ideias, eles ainda não tem a ideia. Entre os negros, a consciência ainda não atingiu a noção de objetividade sólida, por exemplo. Deus, a lei, em que o homem teria a percepção de sua essência [...] a partir do qual resulta que o conhecimento de um ser absoluto está totalmente ausente. O negro representa o homem natural em toda a sua falta de repressão. Embora eles estejam conscientes da sua dependência em relação a factores naturais (às coisas como diz Stirner), isto, porém, não os conduz à consciência de um ser superior. (HEGEL, apud FASANO, 2016: p. 229)

As filosofias da história na modernidade, é claro, fazem parte de um conjunto maior de representações acerca dos povos colonizados que contribuíram para a construção do imaginário colonial eurocentrado, muitas delas chanceladas pela retórica cientificista e religiosa.

As Epistemologias do Sul, por sua vez, com a crítica da razão proléptica, também chamada de monocultura do tempo linear, propôs uma Sociologia das Emergências em que procura, justamente, identificar outras propostas de futuro possível (o Ainda-não), de forma a reforçar esperanças utópicas como forma de manter acesa a chama das lutas sociais.

Se, na herança crítica, a filosofia da história se fundamenta na relação entre o diagnóstico da realidade social, teoria do conhecimento emancipatório e conhecimento histórico, na teoria crítica de Freire isto não é diferente. A filosofia da história de Freire é transmoderna, ou seja, agrega tanto elementos da teoria crítica moderna quanto da pós-moderna.

Em primeiro lugar, no que concerne à sua filosofia da história, Freire se contrapõe a visões fatalistas ou teleológicas da história, tanto de direita como de esquerda, que acabam por gerar sectarismos sociais ao invés de união democrática: o “sectário de direita” é aquele que defende posições próximas à tese do fim da história, ou seja, ao criticar a teleologia acaba por negar a própria história, assim o processo de libertação chegou ao fim e, por isso, já não teria mais nada a fazer, a não ser celebrar o que existe. Já o “sectário de esquerda”, matem-se no

dogmatismo teleológico marxista, segundo o qual a revolução é inevitável, portanto, não há necessidade de fazer nada, além de esperar. Ambos

Distinguem-se, na medida em que o primeiro [o sectário de direita] pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo [sectário de esquerda] transforma o futuro em algo preestabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis.

Enquanto para o primeiro, o hoje ligado ao passado é algo dado e imutável, para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. (...)

A sectarização, em ambos os casos, é reacionária porque um e outro, apropriando-se do tempo, de cujo saber se sentem igualmente proprietários, terminam sem o povo, uma forma de estar contra ele. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 35/36)

A filosofia da história de Freire, assim como, em geral, nas teorias críticas pós-modernas, parte da “compreensão da história como *possibilidade* e não *determinismo*.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 92) Por isso, em consonância com a teoria do conhecimento, a transformação da realidade se dá por meio de práxis dialética entre consciência (histórica) e realidade: “só numa perspectiva dialética podemos compreender o papel da consciência na história”, ou seja, “Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo (...) com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 102) O conhecimento histórico, portanto, é de suma importância para a construção do diagnóstico da realidade e, também, da tomada de posição política.

Não se trata, entretanto, simplesmente de uma negação das teorias modernas da história, mas de uma rejeição da teleologia e do idealismo impregnados, sobretudo, nas metanarrativas, como vimos nos casos de Kant, Hegel e Marx.

No que concerne à teoria marxista da história, o que Freire repudia é o seu fatalismo, mas não a utopia e a luta de classes. Como afirma Freire, segundo Guilherme (2017), “na inteligência mecanicista, portanto, determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim ‘a priori’ conhecido prescinde da esperança” (FREIRE, 2007: p. 73 apud GUILHERME, 2017: p. 218)<sup>62</sup> Pode-se dizer que a filosofia freireana da história subsume a filosofia marxista da luta de classes com uma teoria em que o “sonho” ou a “utopia” de todos/as os/as oprimidos/as também funciona como um fator estratégico de transformação histórico-social:

<sup>62</sup> A autora se refere à obra: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo (...) daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje e ainda possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque.

A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles.

Como um insatisfeito com o mundo de injustiças que está aí (...) devo (...) estar desperto para as relações entre tática e estratégia. Uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas, primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que as táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão (...) na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais porque sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da adaptação ao mundo, terminam por ter no sonho também um motor da história. (...)

Por isso venho insistindo (...) que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denuncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente (...) A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 91/92)

A utopia, portanto, não se trata de sonhar e esperar que o sonho se torne realidade, mas de ter no sonho ou na esperança um motor que impulse as lutas sociais concretas. Como afirma Freire, segundo Barbosa (2016), “Não significa pensar que a esperança sozinha transforma o mundo”, mas que “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão.” (FREIRE, apud BARBOSA: p. 90)<sup>63</sup> Segundo Guilherme (2017: p. 217), para Freire, “o futuro responde directamente ao presente, é no desenrolar do presente que se prepara e, apenas até certo ponto, se vai determinando o futuro.” O que se faz necessário, nas palavras de Freire, é que “se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmam modernos e (...) nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos”. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 96/97) É nesse sentido que Guilherme (2017: p. 220) diz que o “sonho” ou a “utopia” de todos/as os/as oprimidos/as também funciona como “motor” das transformações sociais, na medida que alimenta uma esperança que, na realidade, é intrínseca à existência humana.

Outro ponto criticado em relação ao marxismo é, segundo Fasano (2016), a questão da “paciência” e da “sensibilidade” históricas. As lutas não são mais concebidas de forma imediatista, nem violenta. Trata-se, como afirma o autor, de “uma práxis não apressada” que

---

<sup>63</sup> A autora se refere à obra: FREIRE, P. FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

se constrói de geração a geração. Daí que a sensibilidade histórica, signifique um “compromisso com o hoje, mas também, com as próximas gerações”, na medida em que compreende o ser humano como alguém inacabado.” (FASANO, 2016: p. 235)

Tudo isso implica a busca de novas formas de luta pela libertação que envolvem estratégias e organizações que vão além das violências da luta de classes, sem negar a existência destas, como é o caso das sínteses multiculturais (multi/interculturalidade crítica) e das relações entre classes. Nesse sentido afirma Freire:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica.

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e de conflitos. (FREIRE, 1993 [1992]: Pag. 43)

Para além desta questão dos encontros dialógicos entre classes e culturas, porém vinculadas a esta, no que concerne ao tema do sonho/utopia, neste ponto, aparecem com nitidez as relações entre teoria do conhecimento e filosofia da história. O sonho/utopia não significa um mero devaneio, um mito irracional alimentado pelas mentes humanas. Como afirma Pastana (2017), citando Catherine Walsh, “a pedagogia decolonial, como a pedagogia crítica, é “em última instância, um sonho, mas um sonho, que se sonha na insônia da práxis.” (WALSH, 2002 apud PASTANA, 2017: p. 105) De acordo com Freire, significa uma dimensão intrínseca do ser humano como “projeto” de vida e na história, e como “consciência” histórico-social das relações de opressão, calcadas na realidade concreta.

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto (...) fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 92)

Como afirma Freire, diferentemente dos outros animais, que “carecem de uma consciência de si” e para os quais não há um aqui e um agora, um amanhã e um ontem, os seres humanos, pelo contrário, “porque são consciência de si” e, portanto, também “consciência do mundo”, vivem numa relação dialética de enfrentamento entre os condicionamentos que a realidade social lhes impõe (que Freire chama de *situações-limite*) e as possíveis alternativas a eles (o *inédito-viável*). É nesse sentido que Guilherme (2017) lembra que, para Freire, “não podemos ‘existir’ sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a

favor de quem, contra quem virá”, o que não quer dizer que não se preocupe com o concreto, isto é, “sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1993: p. 98 apud GUILHERME, 2017: p. 218)<sup>64</sup> A consciência de si implica a consciência do estar sendo, do devir. É através da percepção dos desafios e esperanças que caracterizam a realidade social de sua época (sua *unidade epocal*) em comparação com outros contextos históricos (*unidades epocais* passadas), juntamente com a concepção da história como transformação contínua, que os seres humanos “criam a história e se fazem seres histórico-sociais”:

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 128)

Freire defende que o “desenvolvimento” histórico do conhecimento pode ser percebido através da sua comparação com outras épocas passadas. Por isso, ele entende o ser humano como “programado, mas não determinado”. Constitui um ser em uma busca permanente, ou seja, “vocado” para sua libertação porque não pode “*existir*” sem se “interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra o que, a favor de quem, contra quem virá”, ou seja, sem se “interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’”. Essa vocação, entretanto, não é “algo *a priori* da história” como queriam, cada um à sua maneira, Kant e Hegel, mas “algo que se vem constituindo na história”. Em outras palavras: “Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 100). Como afirmou Pastana (2017, p. 107/108), o humano é vocacionado a ser mais, graças ao seu potencial crítico-produtivo executado pelo trabalho transformador de si, do mundo e da história, em direção ao utópico rumo da liberdade”.

A leitura crítica da realidade, que precede a ação, exige, conforme Mesquida et al (2014: p. 100), “a capacidade de situar-se historicamente, no que diz respeito às possibilidades” existentes. É nesse sentido que Oliveira (2011), por sua vez, afirma: “A história em Freire é possibilidade e o futuro problematizado, isto significa que não há uma determinação histórica

<sup>64</sup> A autora se refere à obra: FREIRE, P. Notas. In: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

nem um futuro inexorável. O ser humano, face à sua consciência de inacabamento, intervém no mundo” (OLIVEIRA, 2011: p. 119)

No tópico a seguir, na parte metodológica da construção do conhecimento emancipatório, ficará melhor explicitada essa concepção de transformação dialética da realidade histórica na teoria crítica de Freire.

#### **4.4 – Caminhos da Pedagogia do Oprimido: o método crítico-pedagógico**

A pergunta acerca do método ou caminho para a realização da libertação refere-se à relação entre o diagnóstico da realidade social, a teoria do conhecimento emancipatório e filosofia da história em suas dimensões práticas. Como se viu nos capítulos anteriores, o método científico moderno, baseado na matemática e das ciências naturais, influenciou diferentes autores, inclusive, na área das ciências humanas, com consequências para a ideia de realização da emancipação na teoria crítica. Sobretudo no período iluminista, houve o surgimento de uma ideologia cientificista que defendeu a ideia de que a emancipação poderia ser alcançada pelo estímulo ao desenvolvimento das capacidades racionais humanas e da liberdade política.

Kant e Hegel, desde uma perspectiva idealista e subjetivista, afirmaram que o caminho dessa realização se daria através do estímulo ao antagonismo entre sujeitos, bem como entre as nações, de acordo com o plano oculto da Natureza ou de Deus, de maneira a gerar uma incessante ilustração, que supostamente poderia ser descoberto através de um método científico histórico-empirista. A formação e as transformações históricas das sociedades e dos Estados seriam o caminho para a realização universal da emancipação. Hegel acrescentou a ideia de que a emancipação poderia ser possível também através de um movimento da consciência individual: da “consciência em si” à “consciência para si”.

Marx, por outro lado, partia do antagonismo entre as classes sociais para explicar o caminho das transformações sociais. O proletariado deveria se organizar, com a ajuda das lideranças intelectuais, para levar a cabo a revolução social que implantaria uma ditadura do proletariado que, supostamente, conduziria à sociedade comunista. De modo geral, esses teóricos modernos caracterizam-se pela influência do paradigma científico moderno, pela universalidade do método científico, baseado na matemática e nas ciências da natureza. Em

toda parte, supostamente, o método de transformação social era o mesmo. Ainda mais, suas filosofias da história assumiam um caráter de “necessidade” científica.

O contexto de surgimento da teoria crítica frankfurtiana, por outro lado, foi marcado por um certo pessimismo no que concerne aos potenciais emancipatórios. Não obstante, no que concerne ao método, Horkheimer, ao mesmo tempo que criticou a ideia de que o proletariado seria o único agente social da revolução, afirmou o papel do intelectual no desenvolvimento de teorias críticas, de acordo com cada contexto distinto. Entretanto, os teóricos de Frankfurt, pelo menos os da sua “primeira geração”, não desenvolveram muito os aspectos metodológicos da teoria crítica. Adorno destacou justamente a falta e a necessidade de se desenvolver um método pedagógico na teoria crítica que desse conta de trabalhar, no âmbito educacional, questões emancipatórias relacionadas ao domínio da indústria cultural.

No contexto pós-moderno, a crítica da hegemonia do método científico moderno, abriu espaço para o pluralismo metodológico. Algumas correntes da crítica pós-moderna que se destacaram neste período são o anarquismo metodológico de Feyerabend, os trabalhos de Foucault, a desconstrução de Derrida e a descolonização epistêmica pós-colonialista, entre outros. No âmbito da multi/interculturalidade crítica se começou a desenvolver metodologias de comunicação interculturais e intersubjetivas. No Grupo Modernidade/Colonialidade, a metodologia estruturou-se em torno da decolonialidade do ser, do saber e do sentir. Segundo Walter Dignolo, por exemplo, a descolonização epistêmica ocorre, por um lado, em torno de uma análise da retórica eurocêntrica e da lógica da colonialidade modernas e, por outro, em torno da invenção de uma gramática da decolonialidade e, também, de comunicações interculturais. Nas Epistemologias do Sul, por fim, vimos que os procedimentos de tradução procuram viabilizar e facilitar os diálogos interculturais e intersubjetivos em sentido emancipatório.

A grande contribuição de Freire para a teoria crítica, acredito, está justamente no desenvolvimento de um método pedagógico crítico, voltado para a questão da emancipação social. Coincidentemente, no mesmo ano, 1969, em que Adorno chamava a atenção para a carência de um método pedagógico em perspectiva emancipatória, Freire terminou de escrever sua *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez em 1970 nos Estados Unidos.

O método pedagógico freireano sistematiza, de maneira coerente, seu diagnóstico da realidade social, sua filosofia da história e sua teoria do conhecimento emancipatório. “Empíria”,

“utopia” e “epistemologia” se concatenam na realização de sua pedagogia. Seu método é bem diferente, é claro, da concepção unívoca moderna que afirmava a existência de apenas uma metodologia válida para todas as ciências. O método freireano não tem pretensão de ser o único, mas que de ser possível de acordo com problemas concretos da realidade. Além disso, é aberto à autocrítica.

Freire absorveu de Hegel a ideia de que é possível superar a “alienação” através da realização de um movimento dialético da consciência cognoscente: da “consciência em si” à “consciência para si”. Entretanto, ao contrário do idealismo hegeliano, Freire, assim como Marx, também afirma que, da mesma forma como a opressão é uma situação concreta em “que instaura a contradição opressor-oprimido, a superação desta contradição só pode se verificar *objetivamente* também.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 50) Sua metodologia de construção do conhecimento se dá por meio da práxis, que envolve ação e reflexão.

Ao contrário de certas correntes marxistas dogmáticas, que, baseadas num conceito universalista de emancipação, afirmavam que a conscientização só poderia ocorrer após a revolução da base material ou modo de produção econômico, a Pedagogia do Oprimido não tem como meta, a princípio, revolucionar o modo de produção capitalista. Com efeito, ela parte de outra problemática: “Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 56)

Entretanto, Freire não deixa de vislumbrar, como se fazia na modernidade, uma transformação ampla das sociedades no sentido de realização da democracia, onde se possa realizar um processo progressista de libertações sociais. Não obstante, sua ideia de revolução ou transformação da realidade social segue outro caminho em relação ao marxismo tradicional. A revolução social, para Freire, não ocorre num ato revolucionário, de uma vez por todas, mas constitui um processo permanente, sem fim, que faz parte do “estar sendo” próprio ao ser humano, em que a humanidade pode construir democraticamente suas sociedades a partir do que existe. Seu método pedagógico é intensionado para a construção de relações democráticas, nas salas de aula bem como na sociedade como um todo.

Segundo Freire, a longo prazo a pedagogia do oprimido tem dois objetivos: “o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 57)

Essa transformação social deve ocorrer, portanto, por vias democráticas de intersubjetividade, interculturalidade e acordos entre as classes. A Pedagogia do Oprimido busca a instauração de razões intersubjetivas, com negociações, acordos e convenções criadas através do diálogo. Busca a estabelecer intersubjetividades e interculturalidades entre opressores e oprimidos, sejam eles indivíduos ou seguimentos sociais inteiros. Seja no âmbito escolar ou num contexto intercultural mais amplo das decisões políticas, o método deixa de ser um ato em que o cientista, o professor ou o líder político supostamente neutro produz ou veicula um conhecimento pretensiosamente objetivo e “deposita” conteúdos “verdadeiros”. Ele passa a ser diálogo em que a verdade é construída intersubjetivamente pela intencionalidade dos atores envolvidos no processo, entre consciências distintas, distintos projetos de vida que descobrem suas finalidades e onde suas intencionalidades coincidem. A Pedagogia do Oprimido, neste sentido, constitui-se numa:

Prática pedagógica em que o método deixa de ser (...) instrumento do educador ([ou da] liderança revolucionária) com o qual manipula os educandos ([ou] os oprimidos) porque já é a própria consciência.

O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto)<sup>65</sup> a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e a apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim, como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica.

Por que assim é, a educação que a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade.

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 77/78)

Essa intencionalidade, está claro, implica uma certa diretividade na medida em que toda atividade educacional é, em algum sentido, diretiva, bem como política. Essa diretividade na Pedagogia do Oprimido é consciente, ou seja, conscientemente direcionada. Conforme Neto (2017: p. 9), para Freire a educação está ligada 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.” Isto não quer dizer,

---

<sup>65</sup> Álvaro Vieira Pinto. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

entretanto, que se trata de autoritarismo e/ou manipulação, seja de massas sociais, num contexto mais amplo da sociedade, ou de educandos numa escola, enquanto microcosmo da sociedade mais ampla. Mas sim de uma opção democrática em que a diretividade é construída intersubjetivamente e com respeito às diferenças de ideias e posições:

Há risco de influenciar os alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para corrê-los bem.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.

No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que dizendo-se de si mesmos progressistas, passam muito bem.

Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 79)

É neste sentido que Freire afirmou que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 71). Em outras palavras, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 95).

Esse processo emancipatório intersubjetivo é constituído tanto por movimentos da consciência (reflexão) quanto por ações concretas (diálogos), acordos, convenções, assembleias, etc. Por isso, no âmbito educacional não seria possível superar as contradições entre educador e educandos sem recurso ao diálogo.

É através deste [do diálogo] que se opera a superação de que resulta um tema novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 95/96).

Com efeito, “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas, não os torna iguais, mas marca uma posição democrática entre eles ou elas.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 117) E, nesse sentido, por um lado, por conta da importância do diálogo para o estabelecimento de razões intersubjetivas e, por outro, pela sua relação, já explorada acima,

com o pensamento e o conhecimento, para Freire a linguagem constitui “uma das questões centrais” da educação e para a construção da democracia na medida em que se compreende “a linguagem como caminho para a invenção da cidadania” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 41). Em outros termos, “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 120)

Nesse processo pedagógico, “a leitura e a escrita da palavra implica uma releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-la’, quer dizer, para transformá-la.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 44) É nesse sentido que, para Freire, “mudar a linguagem faz parte de mudar o mundo”, na medida em que:

A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista [por exemplo], como [a] superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. (FREIRE, 1993 [1992]: p. 68)

Portanto, nesse processo, a busca pela construção do conhecimento e, possivelmente, pelo reconhecimento dos outros, não pode realizar-se no individualismo, no isolamento, mas na “solidariedade” e na “comunhão”. Ambos, assim, educadores e educandos se fazem “sujeitos” do seu próprio processo, “superando o intelectualismo alienante, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 105). O diálogo, nesse sentido, impõe-se como “caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 109).

Dito isto, é importante perguntar agora como se dá, na prática, esse processo pedagógico. Coerentemente com sua teoria do conhecimento, o processo pedagógico de construção do conhecimento, não só no que concerne às humanidades, baseia-se, por um lado, na relação dialética entre sujeito e objeto, consciência e mundo e, por outro lado, na intersubjetividade entre diferentes sujeitos ou culturas em diálogo, com diferentes perspectivas e interpretações. Isso implica dizer que o conhecimento não deve ser imposto como verdade por si mesmo, ou pela posição de autoridade do sujeito que o pronuncia, mas pela relação das intencionalidades, diversas e contraditórias, envolvidas em cada contexto distinto com os objetos do conhecimento em questão. Na construção do conhecimento há de se problematizar, em primeiro lugar, “a quem” interessa, “a favor de quem” interessa e “contra quem” o conhecimento está sendo produzido. Um caminho diferente em relação à forma eurocêntrica de se produzir conhecimento que se tornou hegemônica no ocidente durante a modernidade.

Esta problematização, portanto, se refere à escolha do “conteúdo programático” do processo pedagógico. É por onde começa o caminho metodológico:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com eles. Esta inquietação em torno do conteúdo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhes entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 115/116)

Com efeito, um “problema fundamental” da Pedagogia do Oprimido, “de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de quem estará o seu ensino.” Isso “significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos” assim como “sobre a maneira democrática de tratá-los.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 110) Como afirma Freire, deve se ter cuidado para não proceder, como na educação bancária, chegando a sujeitos, muitas vezes, “imersos num contexto colonial” para “entregar” um conhecimento ou “impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa em que nós mesmos organizamos” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 117)

O que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou a professora, sub-repticiamente, ou não, imponha aos alunos sua “leitura do mundo”, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que procura esconder a opção.

O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua “leitura do mundo”, é salientar que há outras “leituras do mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela.

Repitamos que não há prática educativa sem conteúdo. O que indiscutivelmente pode acontecer, de acordo com a posição ideológica do educador ou da educadora é, de um lado, a exacerbação da autoridade do educador que se alonga em autoritarismo, de outro, a anulação da autoridade do professor que mergulha, então, num clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa. (...)

Por tudo isto, não há outra opção para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante a favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1993 [1992], p. 112/113)

É nesse sentido que, pelo contrário, a Pedagogia do Oprimido procura “partir da situação presente, existencial, concreta”, refletindo o conjunto de conhecimentos e aspirações seja dos educandos, do povo ou dos oprimidos para, de maneira democrática, “organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 119/120) O primeiro passo é, portanto, investigar o que interessa apreender a todos os sujeitos envolvidos, quais os problemas ou “situações-limite” que os desafiam. Em outras palavras, “aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” é uma parte que não pode ficar de fora de uma educação conscientizadora (FREIRE, 1993 [1992]: p. 81).

Ao contrário de alguns autores da teoria crítica que, como Lukács<sup>66</sup>, pretendiam “explicar às massas de sua própria ação” para Freire “a questão não esta propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 55) Segundo Freire aí estão as “raízes” metodológicas da Pedagogia do Oprimido. Como afirmou Barbosa (2016),

Um elemento fundamental do método (freireano) é o fato de considerar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior do educando, ou seja, o entendimento adquirido sobre a inserção social e na natureza que as experiências de trabalho, vida social, luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade proporcionam. Esse conhecimento fragmentado e pouco elaborado é a matéria-prima da Educação Popular. (BARBOSA, 2016: p. 88)

Na busca pelo objeto do conhecimento, tanto sujeitos quanto os fenômenos que constituem as “situações-limite” que se apresentam à sua consciência, como problemas se formam e se transformam através de relações dialéticas entre consciência e realidade. É nesse sentido que Freire afirma que nós seres humanos somos ou podemos ser “seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 97)

A maneira como se inicia essa investigação do conteúdo programático se dá através de uma pesquisa no “universo vocabular”, da comunidade em que ocorre o processo pedagógico, acerca dos “temas geradores” ou “temática significativa”, a partir da qual tem início o processo pedagógico. Essa pesquisa é realizada através do diálogo entre educadores e educandos, ou entre liderança política e povo, respeitando as suas diferenças de visão de mundo.

A partir desta mesma lógica, começa ter início tanto um processo de alfabetização ou pós-alfabetização, quanto a construção de um conhecimento acerca de um objeto qualquer e em

---

<sup>66</sup> Freire refere-se à obra: György Lukács. *Lenine*. Paris, Études et Documentation Internationales, 1965. p. 62.

qualquer área das ciências ou, ainda, a resolução de um conflito ou discussão acerca de um problema de interesse entre as partes do diálogo. Seja como for, o diálogo é o “caminho” para a realização das práticas conscientemente direcionadas.

Para Freire, a conscientização possa ser alcançada a partir da análise dos objetos, ou seja, dos temas significativos selecionados, sejam eles em forma de palavras, conhecimentos ou conflitos, expressos em forma de contradições. A ideia de que na medida em que eles sejam organizados em “círculos concêntricos” cada vez mais amplos, ou seja, em relação aos seus distintos, porém relacionados, contextos mais gerais. Uma análise que, após partir dos casos particulares, procura alcançar o plano mais geral relacionado à temática para compreender os casos particulares numa perspectiva, holística. Um movimento do concreto ao abstrato e de volta ao concreto. Desta forma,

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc. diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que podemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando (...) o caráter [mais antropológico que antropocêntrico de nossa época]. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 131)

Como afirma o autor, o sujeito cognoscente, a exemplo dos filósofos idealistas, acaba incidindo em erros, tanto quando fica aderido ao local, “perdendo a visão do todo”, quanto, no ato de abstração, “paira sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.” Para Freire é fundamental deixar claro, no processo pedagógico, a maneira pela qual os diferentes fenômenos se apresentam em relação ao seu contexto mais amplo de tal forma que “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental.” As situações-limite são, portanto, “situações locais que possibilitam a abertura de perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 87) Há que se observar também, nesse processo interpretativo, as semelhanças históricas entre as diferentes situações-limite ou problemas levantados em relação a situações similares em outros países e continentes, e considera-las também num nível global, para se bem compreender os casos concretos de forma crítica.

Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e “situações-limite”, característicos de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes e nestas “situações-limite” similitudes históricas.

A situação limite do subdesenvolvimento [por exemplo], ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A

tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo.

Se olharmos, agora, uma sociedade determinada em sua unidade epocal, vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas “situações-limite”.

Em um círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o todo de que participam. São áreas e subáreas que constituem subunidades epocais. Em uma unidade nacional mesma, encontramos [por exemplo] a contradição da “contemporaneidade do não coetâneo”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 131/132)

A contemporaneidade do não coetâneo refere-se àquelas práticas de conquista, já mencionadas acima, em que se representa o outro como bárbaro, primitivo, antigo, etc. É nesse sentido que se deve entender uma consciência dominada, ou seja, aquela que, não tendo captado uma situação-limite em sua globalidade, permanece presa às suas manifestações periféricas e parciais. Falta-lhe uma compreensão crítica da totalidade dos fenômenos relacionados aos seus problemas. Essa visão crítica do todo implica, portanto, uma abstração que se dá a partir de casos concretos, mas para captá-la é preciso partir do ponto de vista inverso, ter a visão da totalidade para, em seguida, compreender as parcialidades concretas do contexto.

Este é o esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja, análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Dessa maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas as partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica da dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limite”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 133/134)

Assim, a investigação do tema gerador “se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora” na medida em que “começa a inserir os homens numa forma de crítica de pensar o mundo” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 134) a partir dos problemas concretos dos sujeitos interessados no processo pedagógico.

Todas as sociedades têm, é claro, seus problemas e suas situações-limite, portanto, a investigação temática pode ocorrer em qualquer uma delas. De tal forma que, quando “um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que

pode parecer inexistência de temas sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silêncio.” Ou seja, “a força esmagadora de situações-limite, em face das quais o óbvio é a adaptação.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 136)

A metodologia da pedagogia do Oprimido tem, portanto, um ponto de partida diferente em relação às teorias críticas e pedagógicas tradicionais e hegemônicas. Entretanto, isto constitui apenas início da pedagogia. Com efeito, a construção do processo pedagógico tem a ver com o “ciclo de produção do conhecimento”. Segundo Freire, este ciclo possui dois momentos concomitantes, porém, distintos: “um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos um novo conhecimento.” (FREIRE, 1993 [1992]: p. 192)

Na metodologia de construção do conhecimento da Pedagogia do Oprimido, esses dois momentos são divididos por Freire em quatro etapas complementares que foram expostas a seguir: a) a investigação da temática significativa; b) codificação da temática significativa; c) continuidade da descodificação nos “diálogos descodificadores”; d) estudo sistemático e interdisciplinar das descodificações achadas.<sup>67</sup>

*a) A primeira etapa constitui-se na investigação da “temática significativa” ou do “tema gerador”: quando se começa a conhecer os conhecimentos existentes. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 138 a 150)*

A investigação tem início com a chegada do professor ou do investigador, respectivamente, ao contexto da educação ou de uma ação cultural, seja em uma comunidade ou uma escola, enfim, no contexto em que se dará o processo pedagógico. Investigar o tema gerador, entretanto, não significa estudar (como objetos) os seres humanos presentes numa dada cultura, num determinado local, mas investigar o pensar dos homens expresso em suas palavras referidas à sua realidade e também de sua práxis. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 136) Parte-se do princípio de que não se pode pensar autenticamente “pelos” outros, nem “para” os outros, nem “sem” os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o ele, mas sim com ele, como sujeito do seu pensar. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 140/141)

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar a partir da investigação do universo temático, “devolvê-lo, como problema, e não como dissertação.”

---

<sup>67</sup> Nestes tópicos apresento, de forma resumida, a metodologia crítico-pedagógica da Pedagogia do Oprimido. Para uma leitura mais completa do método recomendo a leitura da própria obra: FREIRE (2016 [1970]) p. 138 a 168.

(FREIRE, 2016 [1970]: p. 142) Ao investigador, assim como ao professor, importa atentar para o contexto concreto, o ponto de partida, dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no modo dos participantes perceberem a realidade problematizada. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 137/138)

Como todo começo de qualquer atividade no domínio do humano, esta primeira etapa de investigação, na aproximação primeira que fazem os investigadores aos indivíduos da área de estudos, pode apresentar dificuldades e riscos, ainda que isso não seja uma regra. Neste encontro, os investigadores precisam conseguir que um número significativo de participantes em potencial que aceitem uma (FREIRE, 2016 [1970]: p. 143) conversa informal, momento em que se deve falar dos objetivos de sua presença na área: dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar procurando estabelecer uma relação de simpatia, interesse e confiança mútuos. Caso aceitem o convite da reunião, há que se estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como auxiliares. Ao lado deste trabalho da equipe local, os investigadores iniciam suas visitas à área, como observadores simpáticos, o que quer dizer, com atitudes *compreensivas* em face do que observam. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 144)

É normal que os investigadores cheguem à área da investigação movendo-se em um marco conceitual valorativo que está presente em sua percepção do observado, isto não deve representar, porém, um meio para imporem seus valores ao demais a partir da posição de poder em que ocupam. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 144)

Nesta etapa, a produção do conhecimento tem por meta realizar movimentos circulares que, por meio de uma abstração, vão do saber concreto ao seus contextos mais gerais e de volta ao concreto, de tal forma que “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental.” É assim que se alcança uma “visão crítica” acerca da temática estudada. Na investigação temática se exige, neste sentido, que seus sujeitos vão descobrindo, através de um encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Sem deixar se perder em esquemas estreitos, visões parciais e focalistas da realidade, mas esforçando-se, pelo contrário, pela compreensão da totalidade fenomênica. Isto se dá através da problematização dos temas significativos selecionados, mirando suas vinculações com outros temas e suas relações histórico-culturais. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 139)

Assim, em suas visitas os investigadores vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse uma espécie enorme e *sui generis* “codificação” ao vivo, que vai chamando sua atenção. Visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” ou seleção do tema pela análise das dimensões parciais que os vão impactando. Neste esforço de “cisão” voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando sua compreensão dela, na interação de suas partes. Alcançando, assim, pouco a pouco sua “descodificação”, um caminho para uma visão crítica. Na etapa desta igualmente *sui generis* descodificação os investigadores ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos momentos da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes. Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando no seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills<sup>68</sup>: “a maneira de conversar dos homens; sua forma de ser; seu comportamento no culto religioso, no trabalho; as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe (sua forma de construir o pensamento)”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 145/146) Esta descodificação ao vivo implica que os investigadores visitem a área em distintos momentos: “no trabalho do campo; nas reuniões de associações populares, o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, o papel que desempenham as mulheres, os jovens; nas atividades esportivas; nas casas, observando as relações sociais entre marido e mulher, filhos e pais.” Em cada uma dessas visitas de observação compreensiva devem os investigadores redigir um pequeno relatório, cujo conteúdo é discutido pela equipe, em seminário, no qual se vão avaliando os achados dos investigadores com os auxiliares representantes do povo. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 146)

Os seminários de avaliação constituem, já, um segundo momento da “descodificação” ao vivo. Nestas reuniões de seminário, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram os momentos que mais os impressionaram, desafiando a todos os participantes como descodificadores da mesma realidade representada. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 147)

Ao fim deste processo, a cisão/seleção que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo “cindido” que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico. O objetivo, no tratamento dos temas, é procurar aproximar-se dos núcleos centrais das contradições/opressões principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da

---

<sup>68</sup> Wright Mills. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1963.

área. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 147) Não é ao terem chegado à apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, mas ao se aproximarem dos núcleos centrais daquelas contradições é que os investigadores já estarão capacitados para organizar/estruturar o conteúdo programático da ação educativa. Se o conteúdo desta ação reflete as contradições, indiscutivelmente estará constituído da temática significativa da área. Esta, contudo, não deve ser uma tentação pela qual os investigadores se deixam seduzir. A partir da inicial percepção desse núcleo de contradições, entre os quais estará incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, o objetivo é estudar em que nível de percepção delas se encontram os sujeitos do processo pedagógico. No fundo essas contradições se encontram constituindo “situações-limite”, envolvendo temas e apontando tarefas. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 148)

*b) A segunda etapa constitui-se da codificação da temática significativa, preparada pela equipe interdisciplinar, e início da descodificação: momento em que se continua a descobrir o conhecimento existente e se começa já a construir um novo conhecimento. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 150 a 155)*

A segunda fase da investigação começa no momento em que os investigadores, de posse dos dados descodificados que recolheram na etapa anterior, chegam à apreensão de um conjunto de temas explicitados em formas de “contradições”. sempre em equipe, a partir deste momento, os participantes escolherão algumas destas contradições, a partir das quais serão elaboradas novas codificações que vão contribuir para o desenvolvimento da investigação. As codificações, que podem ser apresentadas em forma de pinturas, fotografadas e/ou faladas, “são o *objeto* que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá sua análise crítica”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 150) Por um lado, essas codificações realizam uma mediação entre os fatos do “contexto concreto ou real”, e o “contexto teórico”, em que elas são analisadas. Por outro, essas codificações “são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educando-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 151)

Uma primeira condição a ser cumprida é que as codificações devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, possibilitando que nelas se reconheçam. (p. 150) Este é um procedimento dialético em que os indivíduos, analisando sua própria realidade em comparação com uma realidade estranha, “percebem sua percepção anterior, do

que resulta uma nova percepção da realidade anteriormente percebida.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 151)

Uma segunda condição fundamental é que as codificações não poderem/deverem ter, por um lado, seu núcleo temático demasiado explícito, sob o “risco de transformar-se em codificações propagandísticas, em face das quais os indivíduos não têm descodificação a fazer, senão as que se acham implícitas nelas, de forma dirigida.” Por outro lado, essas codificações não podem ser também demasiado enigmáticas, sob o “risco de fazer um jogo de adivinhação ou quebra-cabeça”. As codificações devem ser simples na sua complexidade, “na medida em que representam situações existenciais”, e “oferecer possibilidades plurais de análise na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística.” Se oferecerem possibilidades plurais de análises, no processo da sua descodificação, as codificações devem apresentar a “organização dos elementos constituintes” na forma de um “leque temático”. Assim, “através da reflexão crítica descodificadora, os sujeitos irão ‘abrindo-se’ na direção de outros temas.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 151/152)

Uma terceira condição é que “a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade.” Assim, ao terem chegado ao que chamamos de “percepção da percepção anterior”, percebem diferentemente a realidade e vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as “relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 152)

Uma quarta condição é que, na preparação das codificações, estas representem contradições tanto quanto possível “inclusivas” de outras, constituindo um sistema de contradições da área em estudo. Mais que isso, “capaz de abrir-se em um leque temático no processo de sua descodificação, que se preparem as demais ‘incluídas’ nela, como suas dimensões dialetizadas.” A ideia é que a descodificação das primeiras tenha “uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 153) No início se projeta a codificação de uma situação existencial, com seus elementos constituídos da maneira mais simples possível. Esta codificação é chamada de “essencial”, na medida em que representa o “núcleo básico” e que, abrindo-se no leque temático, se estenderá em outras, que se chamam “codificações auxiliares”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 154/155)

Assim, a descodificação “promove o surgimento de uma nova percepção e o desenvolvimento de um novo conhecimento.” Essa nova percepção e o novo conhecimento, cuja forma já

começa a aparecer nesta etapa da investigação, “se prolongam sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 153) Depois de descodificada e codificação “essencial”, vai “sucessivamente projetando ao seu lado as descodificações das codificações auxiliares.” Assim, o sentido da “totalidade” aparece à cognoscitividade dos indivíduos através da dialeticidade entre a codificação essencial e as auxiliares. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 155)

Segundo Freire, um jovem chileno, chamado Gabriel Bode, trouxe uma contribuição da mais alta importância para a metodologia da Pedagogia do Oprimido. Nas suas experiências observou que, embora as codificações se centrassem nas necessidades sentidas dos camponeses, se não fossem “inclusivas” eles não conseguiam fixar-se ordenadamente na discussão, perdendo-se, sem alcançar a síntese. Faltava-lhes, portanto, a percepção do “inédito viável”, mais além das “situações-limite” geradoras de sua necessidade. Não era possível para eles “ultrapassar sua experiência existência focalista, ganhando a consciência da totalidade.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 154)

*c) A terceira etapa constitui-se da continuidade da descodificação nos “diálogos descodificadores” ou “círculos de investigação temática”: etapa em que continua a se construir um novo conhecimento a partir do já conhecido. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 155 a 159)*

Após a preparação das codificações, todos os possíveis ângulos temáticos, nelas contidos, estudados pela equipe interdisciplinar, inicia-se a terceira fase da investigação. Nesta etapa, os investigadores voltam à área para inaugurar os “diálogos descodificadores”, nos “círculos de investigação temática”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 155) Na medida em que operacionalizam estes círculos, vão sendo gravadas as discussões que serão, na fase seguinte, analisadas por uma equipe interdisciplinar. Nas reuniões da equipe, onde ocorre a análise deste material, devem estar presentes os “auxiliares de investigação” e, conforme o caso, os educandos, como “participantes dos círculos de investigação”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 156)

Nesse sentido, “Tão sujeitos quanto os especialistas, os representantes do povo serão retificadores e ratificadores da interpretação que todos eles fazem dos achados da investigação.” Assim, “Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o início,

esteve “baseada numa relação simpática”, apresenta mais essa condição fundamental: a presença crítica de representantes do povo ou dos educandos “desde o começo até sua fase final”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 156)

Além do investigador como coordenador auxiliar da descodificação, estas reuniões de descodificação, serão ser assistidas por mais dois especialistas (um sociólogo e um psicólogo) “cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores.” Cabe ao investigador auxiliar, no processo da descodificação, não apenas ouvir os indivíduos, mas também “desafiá-los cada vez mais” através da problematização, por um lado, da “situação existencial codificada” assim como, por outro lado, das “próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.” É nesse caminho que “os participantes do círculo vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 156/157)

Contudo, esse processo de conscientização “não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter intersubjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 158) É assim que deve ser na ação educativa, bem como na política. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 159)

*d) A quarta etapa constitui-se do estudo sistemático e interdisciplinar das descodificações achadas: quando ocorre fechamento do ciclo da produção do novo conhecimento. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 159 a 166)*

A última etapa se inicia após as decodificações nos círculos, “quando os investigadores dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados.” Inicia-se ouvindo as gravações feitas das descodificações realizadas e estudando as notas fixadas tanto pelo psicólogo quanto pelo sociólogo. Estes, após observarem o processo descodificador, vão arrolando os temas falados, sejam aqueles explícitos ou os que se encontram, porventura, implícitos. Os temas não devem ser vistos como departamentos estanques, mas, classificados num quadro geral e sistematizado de ciências: “procurando organizar de acordo com a visão da centralidade de um tema conforme sua situação num domínio qualquer das especializações.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 159)

Por exemplo, o tema do desenvolvimento, além da abordagem econômica, “receberia um enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessadas na questão do câmbio cultural, na mudança de atitudes, nos valores, que interessam a uma filosofia do desenvolvimento.” Assim como receberia também o enfoque da ciência política, o da educação, etc. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 160) Desta forma que os temas são “captados dentro de uma totalidade” possibilitando que não sejam tratados “esquemáticamente, perdendo sua força na estreiteza dos especialismos”, mas sim sistemática e estruturadamente onde os casos particulares sejam conhecidos em relação aos seus contextos mais amplos, ou seja, em sua “totalidade”.

Após a delimitação temática, cada especialista deverá apresentar à equipe interdisciplinar, incluindo os educandos, o projeto de “redução” de seu tema. “No processo de redução o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’”. Neste momento, durante a discussão do projeto de cada um, eles vão anotando as sugestões dos vários especialistas. Estas sugestões podem tanto se incorporar à “redução” que está sendo elaborada, quanto constar nos pequenos ensaios que vedem ser escritos sobre o tema reduzido. A estes pequenos ensaios, se juntam sugestões bibliográficas, constituindo importantes subsídios para a formação dos educadores-educandos. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 160)

Com este movimento de “redução” da temática significativa, os participantes poderão notar a necessidade de introduzir alguns temas fundamentais que não foram, a princípio, sugeridos pelo povo. Estes temas têm de ter sua necessidade comprovada de maneira corresponde com a dialogicidade da educação que temos falado. Ou seja, os educadores também têm o direito de participar ativamente nela, apresentando temas que não foram sugeridos. Estes temas são chamamos de “temas dobradiça”: “Eles podem facilitar a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos.” E “contêm, em si”, as relações que aparecem entre o “conteúdo geral da programação” e a “visão do mundo”, particular do povo. Por exemplo, “o conceito antropológico de cultura é um destes ‘temas dobradiça’, que prendem a concepção geral do mundo”. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 161)

Feita a redução da temática investigada, na nova codificação deve-se escolher o melhor canal de comunicação de acordo com os temas reduzidos a serem representados e também os

indivíduos a quem se dirige. Uma codificação pode ser simples (canal visual ou tátil ou auditivo) ou composta (simultaneidade de canais) (FREIRE, 2016 [1970]: p. 162)

Com o programa elaborado e a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático: fotografias, *slides*, *film strips*, cartazes, textos de leitura, etc. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 162) Alguns destes temas ou de seus núcleos podem ainda apresentados através de pequenas dramatizações que não contenham uma resposta preparada. Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que se seguiria a discussão de conteúdo. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 163) Uma proposta didática diferente, mas ainda dentro de uma visão problematizadora, seria “a leitura e a discussão de artigos, de revistas, de jornais, de capítulos de livros, começando-se por trechos. Em seguida, o debate em torno da leitura.” Importante, também, é a “análise do conteúdos dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento” Que o povo desenvolva espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário, que faça não como mero paciente, mas como consciência que precisa libertar-se.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 163/164)

Como exemplo, pode-se citar o tema do “desenvolvimento”. Em relação a este, a equipe poderia “procurar dois ou mais especialistas economistas, de escolas diferentes”, convidando-os para uma entrevista de dez a quinze minutos. Posteriormente deveriam expor ao povo o conteúdo da entrevista. Não sem antes, porém, dizer quem são os especialistas; o que fizeram; o que fazem; o que escreveram, etc. A partir do debate realizado, a equipe faria um relatório ao especialista em torno de como o povo reagiu à sua palavra. Desta maneira se estaria, por um lado, “vinculando intelectuais à realidade alheia, muitas vezes de boa vontade, mas não raro alienados da realidade popular” e, por outro, “proporcionando ao povo a oportunidade de conhecer e criticar o pensamento dos intelectuais.” (FREIRE, 2016 [1970]: p. 162/163)

Preparado este material, com a organização e escrita de “pré-livros” sobre a temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-los ao povo, sistematizada e ampliada: “temática que é deles e volta a eles como problemas a serem decifrados”. O primeiro trabalho dos educadores de base deverá ser a apresentação do “programa geral da campanha a iniciar-se”. Os educadores deverão explicar a presença dos temas dobradiça e de sua significação no programa. Programa em que o povo se encontra pois foi ele mesmo que ajudou a produzir. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 164)

Por fim, é preciso dizer que, “caso não se possa dispor de recursos para esta prévia investigação temática, com um mínimo de conhecimento da realidade”, os educadores podem

“selecionar alguns temas básicos que funcionem como ‘codificações da investigação’”. Nesse sentido, começariam assim o plano com temas introdutórios e simultaneamente iniciariam a investigação temática para o desenvolvimento do programa, a partir destes temas. Como por exemplo, o conceito de cultura, em que pode desdobrar-se uma grande quantidade de temas geradores. (FREIRE, 2016 [1970]: p. 165)

#### **4.5 – Resultados finais e contribuições à pesquisa sobre o Estado do Conhecimento**

Após ter apresentado, num primeiro momento (capítulo primeiro), os resultados preliminares da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento e, depois (capítulo segundo e terceiro), as teorias crítica modernas e pós-modernas e, por fim (capítulo quarto) ter comparado esses resultados com a teoria crítica de Paulo Freire, é importante agora, ao término deste percurso, expor algumas contribuições alcançadas.

Conforme disseram Morosine e Fernandes (2014) a pesquisa sobre o Estado do Conhecimento constituiu “um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa”, na medida em que possibilitou “uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver.” Estes estudos ofereceram “uma noção ampla e abrangente do nível de interesse acadêmico” e direcionam “para itens a serem explorados” como a “criação de novos ângulos para o tema de estudo.” Por outro lado apontam também para “silenciamentos” e lacunas na área pesquisada. Nesse sentido, durante a pesquisa sobre o Estado do Conhecimento, em artigos acadêmicos recentes da área educacional que analisam Freire pelo viés da teoria crítica pós-moderna, procurei realizar um “mapeamento das ideias já existentes” de maneira a estabelecer uma certa “segurança sobre as fontes de estudo”, ou seja, dos artigos acadêmicos pesquisados. Espero agora estar em condições de apresentar algumas contribuições para com essa área do saber abordada nesta pesquisa, tanto no sentido de propor “novos ângulos” para o tema estudado, quanto no de apontar “silenciamentos” e lacunas na área.

No que concerne à proposição de novos ângulos para a abordagem do tema, as análises realizadas na teoria crítica moderna e pós-moderna possibilitaram a proposição de uma nova perspectiva para o entendimento da teoria crítica. Durante a pesquisa, percebi que a teoria crítica, em geral, está baseada em três características fundamentais que a constituem: um diagnóstico da realidade social opressora/dominadora, uma teoria do conhecimento

emancipatório e uma filosofia da história. Essas três características representam elos de ligação e de renovações da teoria crítica entre a modernidade e a pós-modernidade.

Com base nisto, propus uma conceituação possível da teoria crítica enquanto: teorias transmodernas que, baseadas em diagnósticos empíricos de realidades histórico-sociais opressoras, se interessam pelas condições existentes de transformações sociais democráticas por meio da práxis (reflexão-ação) emancipatórias e, por isso, alimentam utopias possíveis por sociedades menos desiguais e relações democráticas mais racionais e sentipensantes, no sentido de promover igualdade jurídica, reconhecimento das diferenças culturais e solidariedade, principalmente para com os historicamente mais oprimidos.

Por outro lado, no que diz respeito à compreensão dos silenciamentos na área de pesquisa percebi, com base na análise dos artigos, que os/as autores/as tendem a ocultar os aspectos modernos da teoria crítica freireana. Dos 12 artigos apenas Fasano (2016), Mesquida et al (2014), Neto (2013) e Neto (2017) apenas mencionam a influência do marxismo em Freire.

Realmente não foi o propósito dos artigos procurar analisar a teoria freireana de um ponto de vista da modernidade, mas, justamente pelo contrário, da pós-modernidade bem como de sua validade para a educação intercultural e decolonial na atualidade. E não há qualquer incoerência nisso. Portanto, tenho aqui que enaltecer as contribuições desses autores e autoras.

Entretanto, para compreender a obra de Paulo Freire, do ponto de vista da teoria crítica, de uma forma mais completa não dá pra ficar apenas na perspectiva dessas tendências recentes. Há que se atentar tanto para seus elementos modernos quanto pós-modernos, ou seja, transmodernos. Na teoria crítica freireana, o marxismo tem um lugar importante. Freire parte das contribuições do marxismo para pensar a realidade e sua transformação e vai além dele, renovando aspectos de sua teoria que se tornaram obsoletos, como a teleologia na filosofia da história, o objetivismo na teoria do conhecimento e a noção de opressão econômica no diagnóstico da realidade social.

Outro aspecto moderno que tende a ser silenciado nestas pesquisas, aliás na academia de modo geral, com a exceção dos cursos de teologia é claro, e que está também relacionado com a ideia de emancipação, é a influência do humanismo cristão em Paulo Freire. A ética cristã teve muita importância para a construção de seu pensamento e a Igreja Católica, para a difusão de suas obras e práticas educacionais pelo mundo. Dos 12 artigos, apenas Mesquida et al (2014), Neto (2013) e Neto (2017) mencionaram brevemente esses assuntos. Este tema não

foi analisado aqui nesta pesquisa, mas acredito que para uma compreensão ainda mais completa da ideia de emancipação não pode prescindir desta análise. A influência do cristianismo não chega a ser determinante na teoria freireana, mas sua obra é cheia de termos que estão entrelaçados com a ética cristã, que na nossa cultura eurocêntrica ocidental se misturaram com os valores cristãos, como amorosidade, esperança, solidariedade, oprimido, união, vocação, comunhão, entre outros. Para compreender quem foi Paulo Freire de modo mais completo, há que se atentar para as influências do cristianismo na sua vida e na sua obra. Por exemplo a influência do teólogo austríaco Martin Buber<sup>69</sup> para a construção da Pedagogia do Oprimido. Uma passagem de uma entrevista que ele concedeu no mesmo ano de sua morte, aos 76 anos, explica bem a importância que tanto do marxismo quanto do humanismo cristão tiveram em sua vida e como estas duas filosofias estão paradoxalmente entrelaçadas:

Eu me situo, primeiro, entre aqueles que creem na transcendentalidade. Segundo, eu me situo entre aqueles que crendo na transcendentalidade não dicotomizam a transcendentalidade da mundanidade. Em primeiro lugar, de um ponto de vista do senso comum, eu não posso chegar lá [transcendente], sem sair de cá [mundo]. Se aqui é o ponto em que eu me acho para falar de lá, então, é daqui que eu parto e não de lá. Respeito o direito que ele [o outro] tem de dicotomizar, mas eu não aceito a dicotomia. Então isso coloca a questão da minha fé, da minha crença, que indiscutivelmente interfere na minha forma de pensar o mundo.

Pouco tempo antes de Darci Ribeiro morrer, eu vi uma linda entrevista dele, que deve ter sido uma das últimas, em que ele falava desta questão, da... desta passagem [mundo-transcendência], em que ele dizia, com muita serenidade, (...): “Se a questão da fé passasse mesmo pela razão crítica, eu até que teria fé.” (...) E quando o Darci dizia aquilo (...) eu dizia a mim mesmo: comigo o processo foi diferente, eu nunca precisei, e nisso fui um pouco humilde também, de brigar comigo mesmo para me compreender na fé, entende? (...)

Quando muito moço, muito jovem, eu fui achar os mangues de Recife, achar os córregos do Recife, achar os morros de Recife, as zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados... Eu confesso, sem nenhuma choraminga, eu confesso que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo, de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que, quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de que agente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. E eu sempre digo: não foram os camponeses que disseram a mim: “Paulo, tu já lestes Marx?” Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. Aí é que os jornalistas europeus, nos anos 70 ou 80, não entenderam a minha afirmação: é que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, de “alongamentos” de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcendentalidade.”<sup>70</sup>

<sup>69</sup> BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

<sup>70</sup> Fragmento da entrevista concedida à repórter Luciana Burlamaqui para a TVPUC-SP, no dia 17 de Abril de 1997, na casa de Paulo Freire no Alto do Sumaré, Zona Oeste de São Paulo. In: <https://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k>.

Digo paradoxalmente porque o cristianismo é uma teoria fundamentada no transcendental, enquanto o marxismo tem base imanente, materialista e ateia. Essa contradição foi resolvida de maneira particular no seio da teologia da libertação, da qual Freire fez parte. Nas décadas de 1970 e 1980, quando Freire se encontrava exilado, ele assessorou o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), então sediado em Genebra. Freire participava de uma missão educacional das igrejas e foi, também, graças a elas que a obra de Freire se tornou reconhecida internacionalmente. Foi a partir daí que Freire viajou para a África.

O humanismo cristão, sem dúvida, teve influências na vida e na obra de Freire. Contudo, não obstante o fato de Freire ser cristão e, portanto, transcendentalista em sua fé, não se pode afirmar que sua teoria está fundamentada num plano transcendental ou idealista. Freire era cristão e o humanismo cristão exerceu influências no seu pensamento, mas sua “ciência” não estava fundamentada nele. Em seus livros, a defesa do ponto de vista dos oprimidos, dos condenados da Terra, não é feita com argumentos teológicos, mas das bases democráticas do pensamento ocidental e das experiências da realidade opressora. Sua teoria está embasada num diagnóstico empírico da realidade social opressora, numa metodologia de construção do conhecimento emancipatório, que parte dos problemas da realidade concreta para o conhecimento crítico e numa filosofia da história utópica e baseada nas possibilidades reais, mas não idealista e teleológica. Logo, não se pode afirmar que a Pedagogia do Oprimido compactue com o que Veiga-Neto (2012) chamou de pragas pedagógicas: “transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciamento, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo.” O que não quer dizer que professores que pratiquem essa pedagogia não possam estar transmitindo esses tipos de ideologia.

Uma lacuna encontrada na pesquisa sobre o Estado do Conhecimento refere-se não às semelhanças, mas às diferenças entre as teorias críticas pós-modernas e a Pedagogia do Oprimido. O que, na teoria freireana, se diferencia das teorias críticas pós-modernas? Nenhum autor ou autora abordou a teoria crítica de Freire por este ponto de vista.

A influência do humanismo cristão na teoria crítica freireana constitui um exemplo de lacuna na área de pesquisa abordada. No Grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente, o cristianismo é visto, junto com a ciência eurocentrada, como um fator de dominação cultural que se deram por meio das “teo-políticas do conhecimento” e das “ego-políticas do

conhecimento”. Freire não considera, nem na *Pedagogia do Oprimido*, nem na *Pedagogia da Esperança*, o cristianismo enquanto fator de colonialidade eurocêntrica responsável por subalternizações epistêmicas durante a modernidade. Este pode ser um bom caminho para novas pesquisas que pretendem compreender a teoria crítica de Paulo Freire no que concerne às suas influências modernas.

## Considerações Finais

Nesta pesquisa, partindo da análise de artigos que abordaram a Pedagogia do Oprimido do ponto de vista das renovações da teoria crítica na pós-modernidade, procurei construir um entendimento do que vem a ser a teoria crítica na transição entre a modernidade e a pós-modernidade e a teoria crítica de Paulo Freire, em particular, numa perspectiva transmoderna, ou seja, que articula elementos de ambos os paradigmas. Propus aqui uma inovação no sentido de compreender a teoria crítica segundo a qual esta possui quatro categorias básicas de análise: um diagnóstico da realidade social, uma teoria do conhecimento emancipatório e uma filosofia da história, que dizem respeito à teoria crítica em geral. Além destes, a metodologia pedagógica constitui a quarta categoria que é particular à teoria freireana.

Os resultados da pesquisa apontam no sentido de que a teoria crítica de Paulo Freire é transmoderna. A Pedagogia do Oprimido teve origem na segunda metade do século XX, período em que começava a despontar o pensamento pós-moderno. Freire está entre aqueles teóricos que se encarregaram de renovar a teoria crítica moderna nessa transição paradigmática.

No que concerne aos diagnósticos da realidade social, Freire agrega tanto elementos da crítica moderna como as classes sociais, quanto pós-modernos no caso da diversidade cultural e epistêmica. Na teoria do conhecimento, tanto conserva elementos da dialética hegeliana, quanto agrega inovações pós-modernas baseadas na filosofia pragmática da linguagem. Na filosofia da história, por sua vez, tanto mantém a ideia de utopia, quanto critica seus fundamentos idealistas e teleológicos.

Metodologicamente, a pesquisa se constituiu de quatro etapas formadas por diferentes técnicas de análise bibliográfica. Primeiro, uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em artigos de revista na área de Educação. Depois, análise da teoria crítica moderna (tomando como referência obras Kant, Hegel e Marx), bem como de sua renovação na Escola de Frankfurt, e na teoria pós-colonial. Em terceiro lugar, análise da teoria crítica na pós-modernidade, baseado em autores/as que baseados nas perspectivas da Multi/interculturalidade Crítica, da Modernidade/Colonialidade e das Epistemologias do Sul.

Por último, análise comparativa da teoria crítica de Paulo Freire, por um lado, com as diferentes teorias críticas modernas e pós-modernas e, por outro, em relação aos resultados da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento. Procurei, ao final, apresentar minhas contribuições para o campo de estudo.

Os resultados preliminares da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento revelaram não somente que existe uma tendência acadêmica recente de interpretar as obras de Paulo Freire comparativamente às renovações recentes da teoria crítica pós-moderna, mas também que esta tendência está presente em distintas áreas acadêmicas, além do campo pedagógico. Após a seleção dos artigos da área educacional, utilizei como critério de análise dos artigos quatro categorias: diagnóstico da realidade social, teoria do conhecimento emancipatório, filosofia da história e metodologia pedagógica. Revelou também que, nas pesquisas recentes, tende-se a ocultar as influências modernas, notadamente no que diz respeito às influências do marxismo e do humanismo cristão, que também são importantes para o entendimento da teoria crítica freireana.

As primeiras análises históricas da teoria crítica mostraram as origens da ideia de emancipação, dentro do paradigma científico moderno. No período renascentista europeu, teve o surgimento do paradigma científico moderno, baseado na matemática e nas ciências naturais, e dentro dele a ideia de emancipação. No contexto iluminista, extremamente otimista em relação ao desenvolvimento da igualdade, da liberdade e da racionalidade humanas, Kant e Hegel, cada um à sua maneira, tinham uma concepção idealista do desenvolvimento da história: tudo não passaria de um plano oculto da Natureza ou de Deus. Marx e Engels colocaram as filosofia da história e a teoria do conhecimento emancipatório em bases reais através do materialismo histórico-dialético, mas permaneceram presos ao paradigma científico moderno, aos ideais teleológicos e fatalistas da história.

A Escola de Frankfurt representou uma crítica importante do pensamento moderno como um todo e do marxismo, em particular, contestando sua natureza teleológica e sua metodologia baseada apenas na organização do proletariado. Lançou as sementes para a renovação da teoria crítica.

Os autores e autoras pós-coloniais, como Fanon, Memmi e Spivac, desenvolveram a ideia de que a colonização não terminou com o fim dos regimes políticos e jurídicos coloniais, mas permanece como herança epistêmica, valorativa e linguística. Daí a importância de se descolonizar ramos do conhecimento, como a história e a historiografia. No contexto pós-

colonial, substituíram o conceito de emancipação, criado nos marcos revolucionários europeus, por outros como descolonização das mentes e libertação, entre outros.

A multi/Interculturalidade crítica, por sua vez, colocou a questão da diferença cultural que reivindica, ao mesmo tempo, o direito à diferença e combate as relações de desigualdade opressoras. Os multiculturalismos emancipatórios baseiam-se no reconhecimento do outro, do diferente, do direito seu direito às diferenças culturais e de identidade, de religião, de gênero, de etnia, de cor, de ideologia, etc. A interculturalidade crítica parte do problema do poder e seus padrões de dominação racial, religiosa, econômica, política, epistêmica, etc. Ela coloca a exigência de que, como ponto de partida dos processos interculturais, se reconheça as culturas historicamente subalternizadas como iguais em relação às demais e diferentes no que diz respeito à história e à realidade social opressora. O que legitima um conhecimento válido ou uma norma social válida não são sujeitos individuais, intelectuais ou não, mas reconhecimento intersubjetivo.

O Grupo Modernidade/Colonialidade nasceu no cruzamento entre a teoria do sistema-mundo (leitura economicista do sistema colonialista global) e os estudos pós-coloniais (leitura culturalista). A “colonialidade do poder” (controles da economia, da autoridade política, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento) refere-se à matriz eurocêntrica de poder que se estruturou a partir do colonialismo europeu no mundo moderno. Sua dominação se sustenta em três pilares gnosiológicos: o conhecer (epistemologia), o compreender (hermenêutica) e o sentir (estética). A modernidade se configurou através da imposição das línguas, dos mitos e da história eurocentrados. Por exemplo, o mito de que a Europa é o centro da história da história mundial e, assim, institui o que pode ser considerado periferia. Pelo contrário, a modernidade só pode ser compreendida em suas relações coloniais, sem as quais a Europa não seria o que é. A história do colonialismo é a história das teo-políticas e das ego-políticas do conhecimento que a acompanharam e que permanecem ainda hoje. Criticaram o caráter eurocêntrico do termo emancipação e propuseram o de “decolonialidade” (do saber, do ser e do sentir) no sentido de despreendimento epistêmico em relação ao eurocentrismo e criação de “gramáticas decoloniais”.

As Epistemologias do Sul criticaram a epistemologia eurocêntrica moderna (chamada de razão metonímica) ao relativizar as condições do que conta como conhecimento válido. Diferentes relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. A razão

metonímica é baseada em monoculturas: do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante; e do produtivismo capitalista. A Sociologia das Emergências se fundamenta em ecologias que se opõem às monoculturas: ecologia dos saberes; das temporalidades; dos reconhecimentos; das trans-escalas; e das produtividades. A tradução intercultural é um procedimento dialógico que visa criar inteligibilidade recíproca entre diferentes culturas do mundo.

A pesquisa mostrou que a teoria crítica de Paulo Freire é transmoderna, tanto no que concerne ao diagnóstico da realidade social, quanto da teoria do conhecimento emancipatório e da filosofia da história.

No que concerne ao diagnóstico, Freire tanto conserva a leitura marxista de classes, da superestrutura e infraestrutura e da dominação ideológica baseada na economia, quanto inova com categorias pós-modernas. O conceito de opressão subsumiu o de classes sociais na medida em que passa a designar uma pluralidade de tipos de opressões para além da opressão econômica capitalista, como a racial, de gênero, etc. A realidade social opressora pode ser vista como dividida entre opressores/as e oprimidos/as, de tal forma que um mesmo indivíduo pode ser oprimido em um contexto e opressor em outro.

A teoria do conhecimento emancipatório de Freire constitui uma práxis: reflexão e ação. No âmbito da reflexão, critica tanto o objetivismo quanto o subjetivismo e afirma que o conhecimento é produzido na relação dialética consciência-mundo. Sendo que o tanto a mente quanto o corpo são fontes de conhecimento, agentes cognoscitivos. O conhecimento autêntico parte dos problemas concretos e das situações existenciais do ser humano através do diálogo e da intersubjetividade, mas não fica neles. O conhecimento crítico implica um partir da situação concreta de um problema para sua dimensão abstrata, geral, e de volta ao plano concreto. A língua e a linguagem são, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação e meios para a libertação: ao conquistar o direito de dizer a própria palavra e de ser reconhecido no seu discurso, o/a oprimido/a já está no caminho para sua libertação. Os conhecimentos ao nível do senso comum, principalmente os subalternizados historicamente, podem contribuir com a ciência. A ação, nesse sentido, é baseada na “colaboração”, na “união para libertação”, na “organização” e na “síntese cultural”, onde cada cultura respeita as diferenças da outra.

Na filosofia da história, ele critica o dogmatismo teleológico marxista que transforma o futuro em algo pré-estabelecido, bem como ao fatalismo liberal que afirma que o futuro não pode ser melhor que o presente, ou seja, o fim da história. O futuro das democracias deve ser

conscientemente construído. Nas lutas sociais o sonho funciona como um motor de transformações sociais possíveis, pautadas pelas insatisfações com as injustiças sociais. O ser humano vive a vida enquanto “projeto” e, nesse sentido, o sonho é uma característica intrínseca dele tridimensional o tempo (passado-presente-futuro). Não podem viver sem se perguntar o que será do futuro, a favor de quem virá. Aí estão as raízes de sua filosofia da história.

Quanto à metodologia pedagógica, que constitui uma categoria da teoria crítica que é particular à Pedagogia do Oprimido, ocorre em quatro etapas. A primeira etapa constitui-se na investigação da “temática significativa” ou do “tema gerador”: quando se começa a conhecer os conhecimentos existentes. A segunda etapa constitui-se da codificação da temática significativa, preparada pela equipe interdisciplinar, e início da descodificação: momento em que se continua a descobrir o conhecimento existente e se começa já a construir um novo conhecimento. A terceira etapa constitui-se da continuidade da descodificação nos “diálogos descodificadores” ou “círculos de investigação temática”: etapa em que continua a se construir um novo conhecimento a partir do já conhecido. A quarta etapa constitui-se do estudo sistemático e interdisciplinar das descodificações achadas: quando ocorre fechamento do ciclo da produção do novo conhecimento.

Os resultados finais da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento permitiram tanto propor novos ângulos de estudo para o campo, quanto identificar silenciamentos e lacunas. No que concerne aos novos ângulos, propus que a teoria crítica é constituída por quatro características: um diagnóstico empírico da realidade social opressora; uma teoria do conhecimento emancipatório; uma filosofia da história; e uma metodologia pedagógica. Baseado nisso sugeri uma conceituação de teoria crítica enquanto “teorias transmodernas que, baseadas em diagnósticos empíricos de realidades histórico-sociais opressoras, se interessam pelas condições existentes de transformações sociais por meio de práxis (reflexão-ação) emancipatórias e, por isso, alimentam utopias possíveis por sociedades menos desiguais e relações democráticas mais racionais e sentipensantes, no sentido de promover igualdade jurídica, reconhecimento das diferenças culturais e solidariedade, principalmente para com os mais oprimidos.”

No que diz respeito à compreensão de silenciamentos e lacunas na área de pesquisa, as pesquisas recentes tendem a silenciar as características modernas da teoria crítica de Freire, não só no que concerne ao marxismo, mas também ao humanismo cristão. Entretanto, para

uma compreensão mais completa da sua teoria crítica, é necessário levar em consideração a transmodernidade. Principalmente no que diz respeito aos aspectos humanistas, que são menos explorados atualmente. Esse pode constituir um bom caminho para futuras pesquisas.

Esta pesquisa sobre o Estado do Conhecimento possui seus limites, é claro. Primeiro que ela está baseada apenas em duas obras de Freire (a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Esperança*). Depois que ela se realizou em apenas três bancos de dados (Google, Capes e Scielo). Ela se restringiu também a artigos acadêmicos publicados em português no Brasil, excluindo outros tipos de trabalhos como teses e dissertações. Não obstante, acredito que esses artigos constituem uma boa amostra do que vem sendo produzido recentemente dentro desta área acadêmica do saber aqui abordada. Espero que possa abrir novos caminhos para maiores avanços nesta área do saber acadêmico.

Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, continua sendo um personagem de destaque. Seja pelo reconhecimento do seu trabalho e das suas obras, seja pelos ataques que vem sofrendo nos setores liberal-conservadores atualmente.

A afirmação de que as taxas de analfabetismo, nos países onde se adotou a Pedagogia do Oprimido como política de governo, não diminuíram por causa do método freireano, é leviana. Típica de intelectuais de gabinete que nem parecem ter lido, quanto mais praticado essa metodologia educacional.

É preciso concordar que, pelo menos no caso brasileiro, as taxas de analfabetismo não melhoraram muito desde a década de cinquenta. Não obstante, há que se contrapor os argumentos levantados por Moacir Gadotti<sup>71</sup> segundo o qual são muitos os motivos pelos quais a alfabetização não progrediu nas últimas décadas, mas dois são principais. Por um lado, porque a escola ainda não está dando conta (muitos saem da escola semianalfabetos) e, de outro, porque a escola não acolhe os alunos jovens a adultos egressos da fase de alfabetização, e eles acabam muitas vezes regredindo ao analfabetismo.

Quanto ao receio acerca das pragas pedagógicas, é preciso reconhecer que não se trata de um tema fácil. Salvacionismo, messianismo, prescritivismo e salvacionismo, entre outros, são arquétipos ideológicos entranhados em diversos contextos das diversas sociedades, inclusive na educação. Mas não se pode afirmar que, em suas obras (2016 [1970] e 1993 [1992]) Freire

---

<sup>71</sup> GADOTTI, Moacir. *Por uma política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Moderna, 2014. p. 15.

advogou pó algum ripo de praga. Pelo contrário, ele argumentou justamente contra este tipo de ideologia messiânica, salvacionista e prescritivista, defendendo, sim, uma educação em que os sujeitos possam construir a realidade social de forma democrática e com autonomia.

É preciso, portanto, estar sempre atento aos sentidos que tomam as práticas educativas. Uma forma de identificar esses arquétipos é buscando o conhecimento de como eles surgiram na história e como eles se renovam e se camuflam assumindo novas roupagens. É preciso, enfim, estar atento às distintas heranças que constituem a teoria crítica da educação e exercer constantemente o que Veiga-Neto chama de hipercrítica ou crítica radical. Distinguir os aspectos da teoria crítica que permanecem válidos daqueles que caíram por terra na transição paradigmática. É neste sentido que Freire afirmou que “Precisamos da herança crítica, como o peixe precisa da água despoluída.”

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. M., e Faria, A. “Em defesa da opção decolonial em Administração: Rumo à uma concepção de agenda”. In: *Anais Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, Florianópolis: ESCA, 2015.

ABDALLA, M. M., e Faria, A. “Em defesa da opção decolonial em administração/gestão.” In: *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, nº 4, Artigo 9, p.914-929. Rio de Janeiro, Out./Dez, 2017.

ADORNO, Theodor. (1969) “Educação e Emancipação”. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169 a 185.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. (1947) “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In: ADORNO, T. *Indústria cultural e sociedade*. Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALENCAR, C. “Na periferia dos estudos da linguagem: práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra”. In: *Revista Passagens - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará*, v.6., n.1, p.72-92, 2015.

ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. “Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões de fronteiras e hibridismo emancipatório”. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 16(2), Universidade de Brasília, Distrito Federal, p.160 – 175, 2015.

ALMEIDA, S. S.; PEREIRA, M. C. B. “Direitos humanos sob fogo cruzado: injustiça ambiental, racismo, sexismo e classes sociais”. In: *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Rio Grande do Sul, p.406-428, v. 10, n. 2 / 2015.

ALOCHIO, T. de O. “Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: cultura, teatro e educação populares”. In: *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 287-304, maio/ago. 2016.

ALPES, K. G. O.; VALENÇA, M. M. “Assentamento Pedro Inácio: agroecologia, sustentabilidade e justiça cognitiva”. In: *Revista de Educação Ambiental - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental*, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Edição Especial V CBEEAGT, p.27-38, vol. 21, n.2, 2016.

ANDRADE, Marcelo. “Educação Intercultural e Ética do Discurso: o diálogo como um fundamento.” Em: *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 19 n. 1, mar. / jun. p. 193 a 218, 2014.

ANDREOLA, B. A. “A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre”. In: *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação - PPGE/UFPel - Pelotas [29]: 45 - 72, julho/dezembro, 2007.

AZIBEIRO, N. E. “O currículo que interessa às classes populares”. In: *Revista PerCursos* - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), v. 6, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. “ModernidadeColonialidade ocidental e a produção subalterna do outro”. In: *Revista Proposições*. Campinas – SP: 89 a 101 v. 18, n. 2 maio.ago. 2007.

\_\_\_\_\_. “Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas”. In: *Revista Pedagógica*, UNOCHAPECÓ, Ano-15 - n. 28, p.143-176, vol. 01 - jan./jun. 2012.

BACON, Francis. (1620) *Novum Organum*. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade Digitalização: Membros do Grupo de Discussão Acrópolis (Filosofia) - Versão para eBook, (2002) In: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>

BALLESTRIN, Luciana. “América latina e Giro Decolonial”. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, no11. Brasília, maio - agosto, p. 89-117, 2013.

BAPTISTA, P. A. “Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e Teologia da Libertação”. In: *Perspectiva Teológica* (Belo Horizonte), v. 48, n. 3, p.491-517, Set./Dez. 2016.

BARBOSA, V. L. E. “Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire”. In: *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*. UNESP - SP. Cit. v. 11, n.1, jan-mar. p. 81 a 94, 2016.

BENZAQUEN, J. F. “Universidade dos movimentos sociais: aposta em outra educação.” In: *Estudos de Sociologia* - Revista do programa de pós-graduação da UFPE, Pernambuco, v. 1, n. 19, ago. 2014.

CAMPOS, D. A. “A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente”. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 179-199, mar. 2017.

CANDAU, Vera M. “Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade”. In: CANDAU, Vera. M. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 342 – 357.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. “Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. In: *Revista Diálogo e Educação*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. “A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos”. In: *Tempus Actas de Saúde Coletiva* - Brasília, 8(2), jun., 2014.

CARVALHO, Olavo de. “Viva Paulo Freire!”. In: CARVALHO, Olavo de. *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; e GROSGOQUEL, Ramón. “Prólogo. Giro decolonial y pensamiento heterárquico”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; e GROSGOQUEL, Ramón. (orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 9 – 23.

CHAIGAR, V. A. M.; SOARES, L. P. S.. “Estéticas formativas e Interfaces Pedagógicas: narrativas e reflexões sobre uma experiência do Sul”. In: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA* - [S.l.], p.142-161, jun. 2017.

CORTESÃO, L. “Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?” In: *EccoS Revista Científica*. PPG-UNINOVE: São Paulo, n. 25, p. 95-108, jan./jun. 2011.

COSTA, C. A. “Uma visão nacionalista do pensamento latino-americano para a educação: reflexões a partir de Leopoldo Zea e Rodolfo Kush”. In: *Atlante – Cuadernos de Educación y Desarrollo* – junho, 2014. In: <http://atlante.eumed.net/pensamento-latino-americano/>.

COSTA, M. V. “Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos”. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.) *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, C. A. S.; ARDUIM, F. G. “Perspectivas para uma história da educação crítica”. In: *Cuadernos de Educación y Desarrollo* - Universidad de Málaga, vol. 3, nº 27, 2011.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. “Educação ambiental crítica: contribuições à luz de Enrique Dussel e Paulo Freire”. In: *VII EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, SP, 2013.

\_\_\_\_\_. “Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em educação ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel”. In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, V. 10, No 1: 180-200, 2015a.

\_\_\_\_\_. “Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações para a pesquisa em educação ambiental crítica”. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, SP, v. 10, n. 01, p. 70-87, 2015b.

COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S. “A UNILAB e os desafios da integração internacional: uma reflexão sobre a África e Africanidades na formação de professores”. In: *Vozes, Pretérito e Devir - Revista de História da UESPI* - Dossiê temático: história, África e Africanidades, Ceará. Ano III, vol. VI, nº I, 2016.

CUCHE, Denys. “Gênese social da palavra e da ideia de cultura”. In: *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, p. 17 a 31, 1999.

DESCARTES, René. (1637) *O discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. (1641) *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIAS, A. S.; e OLIVEIRA, I. A. “Um olhar dusseliano sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do Sul”. In: Oliveira, I. A.; Araújo, M. D.; Caetano, V. N. S. *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém, PPGED-UEPA, 2012.

DINIZ FILHO, Luis L. “Paulo Freire e a ‘educação bancária’ ideologizada”. Escola Sem Partido, 2013. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em 30/03/2016.

ELIAS, Norbert. (1971) “Sociologia do conhecimento: novas perspectivas”. In: *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 23, n. 3, p. 515-554, set./dez. 2008.

ESCOBAR, Arturo. “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”. In: *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 11 Número 1 Enero - Abril 2016. p. 11 - 32

FANON, Franz. (1961) “Da violência”. In: *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 23 a 74, 1968.

FARIAS, U. P L. “Era uma vez lá na África...”: a África e as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental – o caso de Belford Roxo/RJ”. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação - Junho/2015*. In: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR162.pdf>.

FASANO, Edson. “Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul”. In: *Educação & Linguagem*. v. 19, n. 1, 223-243, jan.-jun. 2016.

FAUNDEZ, A. “Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África”. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36xxxxxxx, p. 593-611, maio/ago. 2012.

FEGHARAZZI, Onorato J. “A filosofia e as ciências – aproximações e distanciamentos. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. In: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/439-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/439-0.pdf). (acesso em 30/11/17)

FERREIRA, M. G. “A matriz colonial da raça e do racismo e a conformação de currículos escolares (des)colonizados no Brasil”. In: *XXX Congreso ALAS - Costa Rica, 2015*. In: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/library.php?numero=32>.

FERREIRA, N. S. de A. “As pesquisas denominadas ‘estado da arte’”. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto, 2002.

FERREIRA, N; TRISTÃO, M. “Educação Ambiental em diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos: tessitura de práticas socioambientais de movimentos instituintes de autoformação coletiva”. In: *Comunicações - Piracicaba - Ano 22 - n. 2 - p. 137-163*, 2015.

FIGUEIREDO, J. B. A; SILVA, M. E H. “Contributos para a Formação d@ Educador(a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso”. In: *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 115-134, jan./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. “Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante”. In: *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012a*.

FRAGA, N. S. “Educação e Epistemologías. O Contributo do Orçamento Participativo na (des) Construção do Conhecimento-Emancipação”. In: *Revista Iberoamericana sobre Calidad - REICE. Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, p. 126-140, 2011.

FREIRE, Paulo. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, A. L. “O sulear-se como ferramenta de leitura do mundo na educação: contribuições da Geografia a partir de um estudo de caso”. In: *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul - v. 1, n. 1*, 2017.

GEORGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, Pedro P. G.; MIGNOLO, Walter. *Estéticas Decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GORENDER, Jacob. “Introdução: O nascimento do materialismo histórico”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, p. VII a XXXVI, 1998.

GRÜN, Mauro e COSTA, Marisa V. “A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social”, In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUILHERME, M. M. “O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o Sul e o Norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas”. In: *Educação e Sociedade – Revista da Ciência da Educação*, 2018. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/2018nahead/1678-4626-es-es0101-73302018179272.pdf>.

GUILHERME, M. M. D. “Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas”. In: *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, n. 44, p. 205-223, set./dez. 2017.

HARTMAN, Robert S. (1953) “Introdução”. In: HEGEL, Georg W. F. *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, Georg W. F. (1807) “A verdade da certeza de si mesmo”. In: *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. Petrópolis: Vozes, p. 119 a 151, 1992.

\_\_\_\_\_. (1837) *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. São Paulo: Centauro, 2001.

HORKHEIMER, Max. (1937) “Teoría crítica y teoria tradicional”. In: HORKHEIMER, M. *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrorto, 2003. p. 223 - 271

\_\_\_\_\_. (1968) “Filosofia e Teoria crítica”. In: BENJAMIM, W; HORKHEIMER, M; ADORNO, T; HABERMAS, J. *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. Trad. Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, p. 163 – 162, 1975.

ISHII, R. A. “Interculturalidade e Ensino de Línguas”. in: *Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades*. v. 5, n. 1, 2017.

IVENICKI, Ana; e CANEN, Alberto. *Metodologia da Pesquisa: rompendo barreiras*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna LTDA., 2016.

JUNIOR, A. P. e HAAG, V. T. “Da transcendência à imanência: a teoria crítica como alternativa epistemológica à ineficácia dos direitos humanos.” In: *Revista Eletrônica Direito e Política - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI*, Itajaí, v.12, n.3, 3º quadrimestre de 2017. Disponível em: [www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica).

KANT, Immanuel. (1783). “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?”. In: *Textos Seletos*, Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. (1784) *Ideia de uma História Universal com um propósito Cosmopolita*, 200?. Tradução de Artur Morão. Disponível em: [www.lusofia.net/textos/kant\\_ideia\\_de\\_uma\\_historia\\_universal.pdf](http://www.lusofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf). Último acesso em: 16/09/2017.

\_\_\_\_\_. (1795) *A Paz Perpétua: Um Projecto Filosófico*, 2008. Tradução de Artur Morão. Disponível em: [http://www.lusofia.net/textos/kant\\_immanuel\\_paz\\_perpetua.pdf](http://www.lusofia.net/textos/kant_immanuel_paz_perpetua.pdf). Último acesso em: 16/09/2017.

LANDER, E. “Apresentação”. In: LANDER, E. (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

LEMGRUBER, M. S.; RIVELLI, H.. “Nova retórica e ensino de Ciências: uma interseção nas analogias”. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 8, n. 17, 2011.

LYOTARD, François. (1979) “Introdução”. In: *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, p. XV a XVIII, 2009a.

\_\_\_\_\_. (1979) “A deslegitimação”. In: *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 69 a 76, 2009b.

MANIFESTO INAUGURAL – GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS (1993). In: CASTRO-GÓMES, Santiago; MENDIETA, Eduardo. *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, Pág. 85 a 100, 1998.

MARTINS, P. “Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial”. In: *Revista do Centro de Educação (UFES)*. Universidade Federal de Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 241-256, maio/ago, 2012.

MARX, Karl. (1843) *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. (1859) “Prefácio”. In: MARX, Karl. *Contribuições à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, Pág. 45 a 50, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1932) *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCLAREN, Peter. (1995) “Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico”. In: *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, p. 105 a 157, 2000.

MEDEIROS, M. G.; SILVA, M. S. P.; BOMFIM, M. C. A. “A linguagem crítico-reflexiva da educação popular na descolonização da formação e dos saberes docentes”. In: *Linguagens, Educação e Sociedade* - Teresina, ano 01, n. 01, jan./abr, 2017.

MELO, Rúrion. “Teoria crítica e os sentidos da emancipação”. In: *Caderno CRH*, vol. 24, núm. 62, mayo-agosto, p. 249 – 262, 2011.

MEMMI, Albert. (1947) “As duas respostas do colonizado”. In: *Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do colonizador*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, p. 159 – 181, 1969.

MENDONÇA, F. C. “Descolonização de currículos, percepções e comportamentos na escola ‘Serra do Papagaio’: uma proposta de intervenção”. In: *Muiraquitã* - Revista de Letras e Humanidades. V. 4, n. 2, 2016.

MESQUIDA, P; PEROZA, J. e AKKARI, A. “A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola”. In: *Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. “Por uma razão decolonial”. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. “Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MOROSINE, M. C. e FERNANDES, C. M. B. “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.” In: *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, E. J. S. “A América Latina existe! notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais”. In: *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)*, 2016b. In: [https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MOURA\\_SP12-Anais-do-II-Segundo-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf](https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MOURA_SP12-Anais-do-II-Segundo-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf).

\_\_\_\_\_. “Decolonialidade e desobediência docente em artes visuais”. In: *25º Encontro da ANPAP*, Porto Alegre, set., 2016a. In: [http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/eduardo\\_moura.pdf](http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/eduardo_moura.pdf).

NASCIMENTO, V. S.; CASTRO, L. R.; ROCHA, N. M. F. D. “Do Sul geográfico ao Sul epistemológico: reflexões sobre o programa de pós-graduação da Universidade Federal do Cariri”. In: *Educere et Educare*, Universidade Estadual do Oeste - Paraná, Vol. 13 Número Especial Jul./Dez. 2017.

NETO, J. C. da M. “Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana”. In: *Revista Educação Online*, nº 14, p.25-38, ago./dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. “Para Além da celebração elogiosa ou da denúncia odiosa: um ensaio sobre implicações das teorias pós-modernas na educação.” In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, p.83-102 set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”. In: *Reunião Nacional da ANPED*, 38ª, 2017, São Luis – MA. ANPED, 2017. GT06 - Educação Popular – Trabalho 129. In: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT06\\_129.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf).

NOGUEIRA, S. G.; GUZZO, R. S. L. “Psicologia Africana: diálogos com o Sul global”. In: *Revista Brasileira de Estudos Africanos / Universidade Federal do Rio Grande do Sul*,

Faculdade de Ciências Econômicas, Centro Brasileiro de Estudos Africanos. – Ano 1, n. 2 (jul./dez.). – Porto Alegre : UFRGS/FCE/CEBRAFRICA, 2016.

OLIVEIRA, A. “Sociologia da Educação e a Sociologia das Ausências e das Emergências - um diálogo possível?”. In: *Realis*, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014

OLIVEIRA, C. K. “Breve Introdução ao Giro Decolonial: poder, saber e ser”. In: *II Seminário Científico da FACIG* – nov., 2016. In: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/viewFile/53/3>.

OLIVEIRA, I. A. “Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire”. In: *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, I. A.; SOUZA, S. F. “Colonialidade Pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas”. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). *Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação*. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. In: *Educação em Revista* - Belo Horizonte - v.26 - n.01 - p.15-40 - abr. 2010.

OLIVEIRA, Renato J. “Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem ética na escola.” In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 115 – 130, 2012.

PASTANA, M. A. “Freire e Frantz Fanon: diálogos sobre pedagogia decolonial e educação popular”. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). *Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação*. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

PAZELLO, R. P. “Pedagógica: diálogo da libertação latino-americana a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire”. In: *Revista da Faculdade de Direito* - UFPR. v. 43, n. 0, 2005.

PENNA, C. “Paulo Freire no Pensamento decolonial: um olhar Pedagógico sobre a teoria Pós-colonial latino-Americana”. In: *Revista de Estudos e Pesquisas sobre a América*. V.8, n. 2, 2014.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. “A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire”. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, julho-dezembro de 2012.

PEREIRA, T. I. “Epistemologia freireana e pós-colonialidade: reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina”. In: *Realis*, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

PEREIRA, L. C. P.; SANTOS, B. S.; PASSOS, L. A. JESUS, L. H. “Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana”. In: *Revista de Educação Pública* – Cuiabá. V.06 – n. 62/2p. 509-525 – mai/ago, 2017.

PEROZA, J.; SILVA, C. P.; AKKARI, A. “Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a atrasculturalidade na educação”. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: v.21, n. 2, p. 461-481, jul./dez., 2013.

PORTO, M. F. S.; CUNHA, M. B.; PIVETTA, F. “Saúde e ambiente na favela: reflexões para uma promoção emancipatória da saúde”. In: *Serviço. Social & Sociedade*. São Paulo, n. 123, p. 523-543, jul./set. 2015.

PORTO-GONÇALVES, C. W. “A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios”. In: *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

QUIJANO, Aníbal. (1989) “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”. In: *Perú Indígena*, vol. 13, N° 29, Instituto Indigenista, 1992.

RESTREPO, E. “Sobre os Estudos Culturais na América Latina”. In: *Educação*, Porto Alegre – RS, vol. 38, núm. 1, jan-abril, p. 21-31, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. “As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação”. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, J. I. B.; GOMES, R. A. G. “A Descolonização do Agir Comunicativo: análises filosóficas e pedagógicas no pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire”. [entre 2005 e 2018] In: <https://www.iesap.edu.br/arquivo/2%20A%20DESCOLONIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20AGIR%20COMUNICATIVO.pdf>.

SADER, Emir. “Apresentação”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. (1987) *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.” In: *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: SANTOS, Boaventura de S. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?” In: *Revista de Ciências Sociais*, nº 54, junho, 1999.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de S., MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de S., NUNES, João A. “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In: SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer*

*para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado (2004), “Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, in B. S. Santos (org.), *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamento, 19-101, 2004.

SCHERER-WAREN, I. “Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina”. In: *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, vol. 46, núm. 1, jan-abril, p. 18-27, 2010.

SCHULZ, A. C.; OLIVEIRA, L. R.; SILVEIRA, E. S; MORETTI, C. Z. “ Exílio: aproximações entre uma educação popular e clandestina”. In: *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 72-82, 2016.

SOUSA, F. R. “A Formação ética do sujeito que aprende: pensamentos de Boaventura, Dussel e Freire”. In: Oliveira, I. A.; Macedo, S. C. *Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens*. Belém: CCSE-UEPA, p. 91 a 104, 2014.

SOUZA, L. F. “Literaturas negra e indígena e a construção da identidade leitora no ensino de literatura”. In: *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana: Gepiadde, Ano 9, Volume 19 | set.. – dez., 2015.

SPIVAC, Gayatri C. (1985) *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STERN, S. Pedagogia do Opressor. *City Journal*: New York, n.p., 03 de jun. 2009. Tradução: Frederico De Paola. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/doutrina-da-doutrinacao-categoria/502-pedagogia-do-opressor>. Acesso em 30/03/2016.

STORTI, M. A.; SANCHEZ, C. In: “Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração”. In: *IX EPEA -Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG – ago, 2017.. In: [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0074.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0074.pdf)

STRECK, D. R. “Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina”. In: *Revista Lusófona de Educação*, 6, p. 55-66, 2005.

\_\_\_\_\_. “José Martí, Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino americano”. In: *Pedagogía y Saberes*, no. 46, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, Colombia, p. 55-63, 2017.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. “Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TAVARES, M. “A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos.” In: *Revista Lusófona de Educação*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal, núm. 24, p. 53-79, 2013.

\_\_\_\_\_. “Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo”. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Universidade Estácio de Sá, v. 11, n. 25, 2014.

VALENÇA, M. “O conhecimento ‘local’ do assentamento Pedro Inácio do MST (ou o conhecimento de Pedro, Inácio, Matilde, Marluce, Luci, Rodrigo, Renata, Maria Rívia, Rita, Tiana, Severino, Solange, Biuzinha...)”. In: *O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutoramento do CES/ FEUC/ FLUC/ III*, Nº 5, 2011. In: <http://cabodost TRABALHOS/ces.uc.pt/n5/ensaios.php>.

VEIGA-NETO, A. “É preciso ir aos porões”. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 50, maio-ago, 2012.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-sistir e re-viver”. In: CANDAU, Vera M. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.