

## **DO COLONIALISMO AO NEOCOLONIALISMO, DO DESCOLONIALISMO À RESISTÊNCIA POR MEIO DE PEDAGOGIAS CRÍTICAS**

### **FROM COLONIALISM TO NEOCOLONIALISM, FROM DECOLONIALISM TO RESISTANCE THROUGH CRITICAL PEDAGOGIES**

### **DEL COLONIALISMO AL NEOCOLONIALISMO, DEL DECOLONIALISMO A LA RESISTENCIA A TRAVÉS DE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

Peri Mesquida<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4882-6808>

Gabriela Ribeiro de Campos<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5796-3639>

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi compreender como as pedagogias críticas se configuram como formas de luta e resistência contra “antipedagogias” que destroem as condições materiais do viver dos grupos sociais marginalizados e reproduzem de maneira cíclica as desigualdades e as características do universo colonial ainda hoje. Para isso, foi preciso compreender melhor o que foi o colonialismo e o que dele se conserva no fenômeno chamado atualmente de neocolonialismo. Como referencial teórico, foram interpretados textos de autores como Arendt (2013), Arroyo (2012), Fanon (1968; 2008), Freire (1978; 2000; 2014; 2018), Giroux (2018), Memmi (2007), Safatle (2019a; 2019b), entre outros. O caminho que conduziu ao objetivo foi a hermenêutica como método e o círculo hermenêutico como metodologia. Concluímos que as pedagogias críticas são indispensáveis, visto que é por meio delas que os coletivos marginalizados resistem. As pedagogias críticas, como a de Paulo Freire, buscam construir com os oprimidos um mundo mais justo, no qual crítica e possibilidade, em conjunção com os valores da razão, da liberdade e da igualdade, possam ressignificar os fundamentos sobre os quais a vida é vivida.

**Palavras-chave:** Colonialismo. Neocolonialismo. Pedagogia Crítica. Miguel Arroyo. Paulo Freire.

**Abstract:** The objective of this article was to understand how critical pedagogies are configured as forms of struggle and resistance against “antipedagogies” that destroy the material conditions of life of marginalized social groups and reproduce in a cyclical way the inequalities and characteristics of the colonial universe to-

---

1 Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - Curitiba, PR

2 Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - Curitiba, PR

day. To that end, it was necessary to better understand what colonialism was and what is preserved of it in the phenomenon currently called neocolonialism. As theoretical foundation, were interpreted texts by authors such as Arendt (2013), Arroyo (2012), Fanon (1968; 2008), Freire (1978; 2000; 2014; 2018), Giroux (2018), Memmi (2007), Safatle (2019a; 2019b), among others. The path that led to the objective was hermeneutics as a method and the hermeneutic circle as a methodology. We conclude that critical pedagogies are indispensable, since it is through them that marginalized collectives resist. Critical pedagogies, such as Paulo Freire's, seek to build a more just world with the oppressed, in which criticism and possibility, in conjunction with the values of reason, freedom and equality, can re-signify the foundations on which life is based.

Keywords: Colonialism. Neocolonialism. Critical Pedagogy. Miguel Arroyo. Paulo Freire.

Resumen: El objetivo de este artículo era comprender cómo las pedagogías críticas se configuran como formas de lucha y resistencia contra las “antipedagogías” que destruyen las condiciones materiales de vida de los grupos sociales marginados y reproducen de manera cíclica las desigualdades y características del universo colonial hoy. Para esto, era necesario comprender mejor qué era el colonialismo y qué se conserva de él en el fenómeno actualmente llamado neocolonialismo. Como marco teórico, fueron interpretados textos de autores como Arendt (2013), Arroyo (2012), Fanon (1968; 2008), Freire (1978; 2000; 2014; 2018), Giroux (2018), Memmi (2007), Safatle (2019a; 2019b), entre otros. El camino que condujo al objetivo fue la hermenéutica como método y el círculo hermenéutico como metodología. Concluimos que las pedagogías críticas son indispensables, ya que es a través de ellas que los colectivos marginados resisten. Las pedagogías críticas, como la de Paulo Freire, buscan construir un mundo más justo con los oprimidos, en el que la crítica y la posibilidad, junto con los valores de razón, libertad e igualdad, puedan volver a significar los fundamentos en los que se basa la vida.

**Palabras-clave:** Colonialismo Neocolonialismo. Pedagogía Crítica. Miguel Arroyo. Paulo Freire.

## 1 INTRODUÇÃO

Há, ainda hoje, “uma fenda global que parece paulatinamente crescer, fenda por onde passaria a emergência de novas formas de governo com traços claramente fascistas” (SAFATLE, 2019a, on-line). Em diversos países da América Latina e do mundo, chegam ao poder governos nos quais “uma certa concepção de ‘estado total’, uma forma explícita de implosão de qualquer possibilidade de solidariedade social com grupos historicamente vulneráveis, uma noção paranoica de nação e o culto da violência são a verdadeira tônica” (SAFATLE, 2019a, on-line).

A tendência de polarização da política mundial em extremos já estava clara há pelo menos dez anos, explica o autor. A crise econômica de 2008 desencadeou um processo de degradação social que as políticas neoliberais foram incapazes de dar conta e cujos principais atores políticos partilharam em maior ou menor grau. Segundo Safatle (2019a), isso gerou uma perda de identificação com o poder instituído e uma grande frustração naqueles que acreditavam na globalização, levando ao fortalecimento dos extremos.

Essas circunstâncias desencadearam aquilo que Safatle (2019a) chamou de “normalização” da extrema-direita, a qual colocou:

(...) a conta da catástrofe nas costas dos mais desfavorecidos, a saber, os imigrantes espoliados por relações de trabalho sub-humanas, os refugiados vítimas das consequências das intervenções imperialistas em regiões de conflito perene, como o Oriente Médio. Quando não havia grandes levadas de imigrantes, via-se a mobilização das clivagens originárias de raça e de gênero, em uma reedição de estratégias cuja ressonância fascista era evidente (SAFATLE, 2019a, on-line).

Atualmente, emoções negativas contra os direitos humanos passaram a ser claramente sentidas por grande parte da população mundial, estimuladas por estratégias políticas e de comunicação (CASTELLS, 2019). Nesse contexto, o Brasil vive o que Castells (2019) chamou de “ditadura da era da informação, uma ditadura sutil, em que o imaginário de grande parte da população brasileira está sendo conduzido a direções totalmente contrárias aos direitos humanos, ao respeito, à liberdade”.

Levando em consideração a noção de que liberdade não é uma afirmação individual e sim um exercício que depende de certas condições sociais, Safatle (2019b) constata que a liberdade social praticamente não existe no atual momento político brasileiro. Na sua visão:

em um país onde se tem uma vulnerabilidade enorme em relação à pobreza não é possível a liberdade. As pessoas não podem ser livres na pobreza. Um país que tem uma vulnerabilidade enorme em relação à violência contra certos grupos. Não dá para você ser livre em uma sociedade onde você fica vulnerável por causa da cor da tua pele, por causa da tua origem indígena, por causa da sua determinação sexual. A defesa dessas pessoas não tem mais amparo no Estado. Nesse horizonte, não é possível ter liberdade (SAFATLE, 2019b, on-line).

Esta ascensão de discursos e ações xenófobas, racistas, misóginas e violentas, alimentadas por um nacionalismo exacerbado, não é novidade na história. No Brasil, especificamente, as ideologias do período colonial ainda estão internalizadas na sociedade e se mostram mais ou menos presentes de acordo com o governo que assume o poder.

Nessa direção, na segunda seção deste artigo escrevemos sobre o que foi o colonialismo, como se configuravam as relações de espoliação e de dominação entre colonizadores e colonizados e as ideologias que sustentavam essa prática (muitas presentes até os dias de hoje). Depois, compreendemos como os colonizados passam a tomar consciência crítica de sua situação e a importância desse despertar para a conquista daquilo que Fanon (1968) chamou de descolonização.

Esse movimento possui estreita relação com a tomada de consciência das classes subalternizadas por meio das pedagogias críticas, condição primordial para que elas rompam com o modelo político, social e econômico que destroem suas condições materiais do viver. Finalmente, ainda na segunda seção, falamos a respeito do conceito de neoliberalismo e da sua relação com o colonialismo, mostrando como as ideologias e práticas daquele fenômeno histórico ainda estão presentes nos dias de hoje.

Na terceira parte do artigo, começamos esclarecendo o que são aquilo que Arroyo (1968) chama de “antipedagogias” e como elas destroem a vida dos coletivos marginalizados e silenciados nas sociedades capitalistas atuais, mantendo-os nessas condições. Em seguida, mostramos como a educação colonial brasileira se configurou como uma antipedagogia e como sua forte herança à educação atual do país ainda faz com que ela exerça esse papel.

No final da terceira seção, abordamos como esses coletivos resistem aos processos de destruição material de seus viveres por meio de pedagogias críticas como a de Paulo Freire. Aprofundamo-nos na pedagogia libertadora deste educador e destacamos como ela é indispensável para que um povo assuma sua própria história e inicie uma verdadeira descolonização de suas mentes. À última seção coube nossas considerações finais acerca do tema.

Traçamos esse caminho com o objetivo de compreender como as pedagogias críticas se configuram como formas de luta e resistência contra “antipedagogias” que destroem as condições materiais do viver dos grupos sociais marginalizados e reproduzem de maneira cíclica as desigualdades e as características do universo colonial ainda hoje. Como referencial teórico, interpretamos textos de autores como Arendt (2013), Arroyo (2012), Fanon (1968; 2008), Freire (1978; 2000; 2014; 2018), Giroux (2018), Memmi (2007), Safatle (2019a; 2019b), entre outros.

O método e a metodologia que guiaram a leitura das obras e dos documentos foram, respectivamente, a hermenêutica e o círculo hermenêutico. O vocábulo hermenêutica tem sua origem nas palavras gregas “hermeneuein” – verbo que se refere à arte de interpretar – e “hermeneia” – substantivo que significa interpretação. Tem a ver também com “herméios”, referência a Hermes, o deus do panteão grego, o deus mensageiro.

Dessa maneira, Heidegger (2005, p. 421) chama de interpretação “o desenvolvimento do entender” que, na sua visão, parte do compreender e leva a um novo compreender. Por isso, “na interpretação, o entender, entendendo, apropria-se do seu entendido. Na interpretação, o entender não se torna algo diverso, mas torna-se ‘ele mesmo’”.

Assim, para o filósofo alemão, “a interpretação se funda existencialmente no entender e este não surge dela. A interpretação não consiste em tomar conhecimento do entendido, mas em elaborar possibilidades projetadas no entender” (HEIDEGGER, 2005, p. 421). A rigor, os passos propostos por ele para que a interpretação se realize, “passos” esses sempre complementares e em constante sintonia, são aqueles que levam o(a) investigador(a) do compreender para o entender e o interpretar.

O círculo hermenêutico, por sua vez, toma como ponto de partida a compreensão do todo, o universal, o objetivo. Olha então para o ser em si, o sujeito, o subjetivo. Em um movimento circular, compreende que “a antecipação de sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, esse todo” (GADAMER, 1997, p. 436). Por isso,

retorna ao começo que acabou se tornando fim após um longo caminho de interpretação e compreensão simultâneos.

## 2 COLONIALISMO, DESCOLONIALISMO E NEOCOLONIALISMO

De acordo com Fanon (1961), um dos principais intelectuais do movimento do terceiro-mundismo<sup>3</sup> e dos estudos pós-coloniais<sup>4</sup>, a origem da dominação exercida pelos opressores sobre os oprimidos nas sociedades do tipo capitalista está nas sociedades coloniais. Para ele, esta relação de exploradores e explorados nada mais é do que a continuidade da relação colonizadores e colonos. É ainda a permanência de uma sociedade separada, tecida por relações de espoliação e de dominação, que legitimam sociedades capitalistas neocoloniais.

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois e sua originalidade está no fato de que as realidades econômicas, as desigualdades, a grande diferença nos modos de vida, não mascaram as realidades humanas, ou seja, a raça (FANON, 1968). Isso quer dizer que, “quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (FANON, 1968, p. 29).

Trata-se, segundo Fanon (1968), de uma sociedade dividida por raças e aquilo que convém a cada uma delas: um tipo de escola para os locais e outro tipo de escola para os colonizadores, um tipo de moradia para os negros e outro tipo de moradia para os brancos, e assim por diante. A classe dirigente não é caracterizada por suas contas no banco e suas propriedades e sim por ser composta por aqueles que vêm de fora, que não se parecem com os nativos, “os outros” (FANON, 1968, p. 30). Estrangeiros de qualquer parte do

**3** “O Terceiro Mundo, enquanto conceito, nasceu em 1952, na França, quando Alfred Sauvy estabeleceu uma analogia entre o Terceiro Estado da Revolução Francesa e o conjunto de países menos desenvolvidos situados na base da pirâmide social das nações. Assim, Terceiro Mundo nasceu para denominar uma realidade dada e objetiva. No momento em que o objeto Terceiro Mundo se converte no sujeito Terceiro Mundo, nasce o terceiro-mundismo. Quando os próprios países do Terceiro Mundo e suas elites políticas e intelectuais não apenas assumem sua condição terceiro-mundista, mas a reivindicam, elegendo-a como uma referência identitária, começa-se a articular um conjunto de ideias que configuram, finalmente, uma ideologia” (ALBUQUERQUE F., 2011, p. 177, tradução nossa).

“El Tercer Mundo, en cuanto concepto, nació en 1952, en Francia, cuando Alfred Sauvy estableció una analogía entre el Tercer Estado de la Revolución Francesa y el conjunto de países menos desarrollados situados en la base de la pirámide social de las naciones. Así, Tercer Mundo nació para denominar una realidad dada y objetiva. En el momento que el objeto Tercer Mundo se convierte en el sujeto Tercer Mundo, nace el tercer-mundismo. Cuando los propios países del Tercer Mundo y sus elites políticas e intelectuales no solo asumen su condición tercermundista sino que la reivindican, erigiéndola como referente identitario, se empieza a articular un conjunto de ideas que configuran, finalmente, una ideología” (ALBUQUERQUE F., 2011, p. 177).

**4** Um dos livros mais célebres de Fanon é “Os condenados da terra”, originalmente publicado em 1961 na França, no qual fala sobre a violenta realidade do colonialismo e o único caminho para destruí-lo, tão violento quanto, mas extremamente necessário: o descolonialismo.

mundo que chegaram em terras que não eram suas e domesticaram os autóctones com a ignorância de seus canhões e a força de suas máquinas, afirma o autor.

Estes estrangeiros conseguiram criar não só um espaço para si como também tomar o lugar do habitante e outorgar-se espantosos privilégios em detrimento de quem realmente tinha direitos (MEMMI, 2007). Fizeram isso alterando as regras locais e substituindo-as pelas suas leis. São, por isso, definidos por Memmi (2007) como duplamente injustos: primeiro porque são privilegiados e segundo porque são privilegiados ilegítimos, ou seja, usurpadores.

O uso da força é usado para garantir essa divisão da sociedade, seja a força bruta ou a coerção pelas forças da ordem. Por meio da polícia, do exército, da religião, da formação de reflexos morais transmissíveis de pai para filho, de formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, entre outras, cria-se em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição (FANON, 1968).

A fim de legitimar sua existência e seu comportamento, o colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado, assim como a burguesia formula uma imagem do proletário (MEMMI, 2007). Conforme Memmi (2007), uma das características atribuídas pelo colonizador ao colonizado é o traço da preguiça, caracterização que ocupa um lugar de destaque na dialética colonial, enobrecendo o colonizador e rebaixando o colonizado. Ela é cômoda e economicamente frutífera, destaca o autor: “nada melhor para legitimar o privilégio do colonizador do que seu trabalho; nada melhor para justificar a penúria do colonizado do que sua ociosidade” (p. 117).

O colonizador ressalta também, de acordo com Memmi (2007), os maus instintos dos colonizados, acusando-os de retardados perversos, ladrões, sádicos, legitimando assim sua justa severidade e sua polícia. Salienta, ainda, “a ausência de necessidades do colonizado, sua inaptidão ao conforto, à técnica, ao progresso, sua espantosa familiaridade com a miséria” e justifica: “por que o colonizador se inquietaria com o que quase não preocupa o interessado?” (MEMMI, 2007, p. 120),

Na realidade, “pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é” (MEMMI, 2007, p. 121). O que importa a ele são suas exigências econômicas e afetivas. São elas que definem os traços que atribui aos colonizados e a dinâmica que está na base de toda essa construção, diz o autor. Dessa forma, “se degradam, uma a uma, todas as qualidades que fazem do colonizado um homem. E a humanidade do colonizado, recusada pelo colonizador, torna-se de fato, para ele, opaca” (MEMMI, 2007, p. 123).

As relações estabelecidas no colonialismo são, portanto, completamente vantajosas aos colonizadores e totalmente destrutivas aos colonizados:

[o colonizador] se encontra sobre o prato de uma balança em cujo outro prato está o colonizado. Se seu nível de vida é elevado, é porque o do colonizado é baixo; se pode se beneficiar de uma mão-de-obra, de uma criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável à vontade e não é protegido pelas leis



da colônia; se obtém tão facilmente postos administrativos, é porque estes lhe são reservados e o colonizado é deles excluído; quanto mais ele respira à vontade, mais o colonizado sufoca (MEMMI, 2007, p. 41 e 42).

Memmi (2007) explica que essa mistificação criada pelo colonizador a partir de seus desejos e difundida como verdade é um mecanismo bastante conhecido e utilizado pela classe dirigente para que as classes dirigidas adotem massivamente seus discursos infundados. Assim, esse retrato degradante acaba se tornando realidade, sendo aceito e vivido pelo colonizado, afirma. “Isso explica, entre outras coisas, a relativa estabilidade das sociedades; a opressão é, de boa ou má vontade, tolerada pelos próprios oprimidos” (MEMMI, 2007, p. 126).

Diante disso, a primeira tentativa que o colonizado faz de mudar, segundo Memmi (2007, p. 163), segue justamente o modelo do colonizador, que “não sofre de nenhuma de suas carências, tem todos os direitos, desfruta de todos os bens, beneficia-se de todos os prestígios, dispõe das riquezas e das honras, da técnica e da autoridade”. É isso que o colonizado deseja, é esse ideal que se oferece e se impõe a ele. Contudo, quando adota esses valores, adota também a sua própria condenação: “para libertar-se, ao menos acredita nisso, ele aceita destruir-se” (MEMMI, 2007, p. 163).

De acordo com o autor, a libertação real do colonizado deve acontecer por meio da reconquista de si mesmo, de sua dignidade autônoma e não de sua destruição por meio da assimilação do modelo do colonizador. Na visão de Memmi (2007), cabe ao colonizado recusar o colonizador e atacar frontalmente a opressão, já que ela é incontornável. Essas são atitudes indispensáveis à retomada de si mesmo, afirma.

Fanon (1968, p. 25) chama esse rompimento de descolonização, um processo histórico violento que busca a substituição total, completa e absoluta de uma espécie de homem por outra espécie de homem, sem transição. A descolonização é defendida pelo autor como a reivindicação mínima do colonizado, por meio da qual se pode transformar a ordem do mundo, transformar o panorama social de alto a baixo:

a violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referências da economia, os modos da aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelo colonizado no momento em que, decidindo ser a ‘história em atos’, a massa colonizada se engolfar nas cidades interditas (FANON, 1968, p. 30).

Na visão do autor, o que há de mais extraordinário nessa transformação é ela ser querida, reclamada, exigida e isso está diretamente ligado, segundo Fanon (1968), à descoberta por parte do colonizado de que a “sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração, são as mesmas do colono” (p. 34), de que a pele de um indígena não vale menos do que a pele do colonizador, e assim por diante.

Fanon (1968) defende que essas descobertas geram um abalo essencial no mundo, do qual decorre uma nova e revolucionária segurança do colonizado: “se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a vida do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade eu o contrario” (FANON, 1968, p. 34).

Foi nos contextos em que os colonizados se reconheceram e atingiram essa consciência que as lutas pela independência aconteceram, na busca pelo fim da história da colonização, da pilhagem, da exploração e pelo desejo de fazer a história da descolonização, a história de uma nação. Muitas dessas lutas resultaram em processos de independência que certamente trouxeram aos colonizados uma reparação moral, “mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores”<sup>5</sup> (FANON, 1968, p. 63).

Isso porque, na perspectiva de Barbosa (2011, p. 8), é possível distinguir um velho colonialismo, anterior à Revolução Industrial, de um novo colonialismo, voltado para as necessidades da Revolução Industrial. A industrialização marcou um intenso processo de expansão econômica e de conseqüente acúmulo de capital.

Esses fatores levaram as grandes potências econômicas a buscarem novos mercados consumidores e fornecedores de matéria-prima barata, explorando os países menos desenvolvidos (ARENDR, 2013). Portanto, de maneira distinta do velho colonialismo, baseado no capital mercantil, o novo colonialismo seria, para Barbosa (2011), aquele sustentado pelo capital industrial.

Mais do que isso, nos dias de hoje a conquista se dá “pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam” (FREIRE, 2000, p. 75), ou seja, um novo colonialismo sustentado também pelo capital financeiro e pelo capital cultural.

As mazelas do período colonial estão presentes até hoje na sociedade brasileira, afirma Freire (2000), aparecendo claramente nos gestos de rebeldia que se repetem na luta dos sem-terra, dos sem-escola, dos sem-teto, contra a desigualdade social, a discriminação de classe, raça, sexo, entre outros. Curiosamente, essas sociedades contemplam as características gerais traçadas por Fanon (1968) sobre as sociedades neocoloniais de 50 anos atrás, nas quais:

os circuitos econômicos do jovem Estado atolam-se irreversivelmente na estrutura neocolonialista. A economia nacional, outrora protegida, é hoje literalmente dirigida. O orçamento é alimentado por empréstimos e donativos. Cada trimestre os próprios chefes de Estado ou as delegações governamentais seguem para as antigas metrópoles ou para outros lugares em busca de capitais. A antiga potência colonial

<sup>5</sup> Apesar de ter sido feita em 1968, essa afirmação de Fanon continua atual, visto que as conseqüências do período colonial ainda se encontram muito presentes nas ex-colônias. Isso sem falar na existência de povos que ainda não conquistaram a sua independência em pleno século XXI.



multiplica as exigências, acumula concessões e garantias, tomando precauções cada vez menores para dissimular a sujeição em que mantém o poder nacional. O povo estagna-se lamentavelmente numa miséria insuportável e aos poucos adquire consciência da traição inqualificável dos seus dirigentes. Esta consciência é tanto mais aguda quanto a burguesia é incapaz de se constituir em classe (FANON, 1968, p. 127).

Isso pois, nessas sociedades, a burguesia toma para si uma missão histórica de servir como intermediária, mas não com a vocação de transformar a nação e sim de “servir de correia de transmissão a um capitalismo encurralado na dissimulação e que ostenta hoje a máscara neocolonialista” (FANON, 1968, p. 63). Assim, “a burguesia nacional retarda a evolução do país, que lhe faz perder tempo ou que ameaça conduzir a nação a caminhos sem saída” (FANON, 1968, p. 145).

No contexto das sociedades de tipo capitalista, mantém-se, assim, a dicotomia explorador e explorado, na qual se cria em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição por meio das forças da ordem, compostas tanto pela força física quanto pelo ensino religioso, a formação de reflexos morais transmitidos de geração para geração, o amor estimulado pelas formas estéticas do respeito pela ordem, entre outros (FANON, 1968).

### 3 A RESISTÊNCIA POR MEIO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Olhando para uma sociedade fragmentada e desigual assim como Fanon (1968), mas por uma perspectiva diferente, Arroyo (2012) chama de “outros” não os estrangeiros, os exploradores e dominadores, e sim aqueles que são excluídos, silenciados e que sofrem a destruição da vida de seus coletivos por pedagogias de subalternização e de cunho colonizador.

Nessa direção, Santos (2007, p. 4) explica que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, no qual as invisíveis fundamentam as visíveis e dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Tudo o que está “do outro lado da linha” desaparece como realidade, pois é produzido como inexistente. E o que é produzido como inexistente, segundo o autor, é excluído de forma radical, é considerado o “Outro”.

Essas vítimas, como nomeia Arroyo (2012) com inspiração em Dussel (2006), não apenas sabem-se vítimas como buscam resistir e se afirmar por meio de ações coletivas, de movimentos sociais e da presença incômoda nos campos de disputa atuais (como a escola, por exemplo). Porém, Arroyo (2012, p. 20) questiona como esses “inexistentes”, esses “subalternizados” foram produzidos, com que pedagogias dominadoras e com qual força pedagógica se afirmam absolutamente outros e resistem bravamente.

Na visão do autor, os modos de produção do viver desses grupos foram destruídos por pedagogias de subalternização, “antipedagogias” acríticas, de inculcação, de acultura-

ção, de catequização, de brutalidade, como eram as colocadas em prática pelos colonizadores nas colônias, ideais para a perpetuação dos sistemas político, econômico e social desejados pelos detentores do poder.

Em *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1978) conta sobre suas experiências no país africano e afirma que um dos principais objetivos da educação colonial herdada por esta sociedade (que só declarou sua independência de Portugal em 1973) era a “desafricanização” dos nacionais. Tal educação é descrita pelo autor como discriminadora, mediocrementemente verbalista, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos. Uma escola de poucos, para poucos e contra a grande maioria, que enfatizava nos renegados o sentimento de inferioridade, de incapacidade, diante de seu “fracasso” (FREIRE, 1978, p. 15).

Destaca ainda o descaso que essa escola necessariamente nutria contra tudo o que dissesse respeito aos colonizados, uma completa negação de qualquer representação autêntica da forma de ser dos nacionais, como sua história, sua língua, sua cultura. “A história dos colonizados ‘começava’ com a chegada dos colonizadores, com sua presença ‘civilizatória’; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo” (FREIRE, 1978, p. 15).

A educação colonial brasileira, por sua vez, foi majoritariamente conduzida pelos jesuítas, a rigor os únicos responsáveis oficiais pela educação formal no Brasil durante duzentos e dez anos (MESQUIDA, 2013). Assim que chegou à colônia, em 1549, a Companhia de Jesus iniciou sua ação pedagógica pela catequese dos indígenas e pela fundação dos colégios para os filhos dos colonizadores (MESQUIDA, 2013).

Foi instalado um verdadeiro sistema de educação colonial, baseado no *Ratio Studiorum*<sup>6</sup>, cuja finalidade era, de maneira sucinta, catequisar os índios, torná-los letrados para servir de mão-de-obra, formar a elite dirigente da colônia e inserir e manter os indivíduos nos padrões da sociedade metropolitana. De acordo com Mesquida (2013, p. 1), o *Ratio* “auxiliou a conformar a sociedade à cultura luso-europeia, baseada na ordem, na disciplina, na obediência, na autoridade, no respeito hierarquizado às regras”.

Ainda conforme Mesquida (2013), a educação jesuítica marcou indelevelmente nossa educação e suas teorias e práticas pedagógicas continuam presentes nas salas de aula

---

<sup>6</sup> Bases teóricas da prática pedagógica da Companhia de Jesus; regras e métodos que guiaram sua ação educativa. O primeiro *Ratio Studiorum* deve-se a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548, o segundo foi o *Ratio* de Aníbal Coudret, em 1551; o terceiro, o *Ratio* de Diego de Ledesma, de 1553 (*De ratione et ordine studiorum collegii romani*); o quarto é o *Ratio* de Borja, elaborado em 1573, tendo como título *Summa Sapientia*; a elaboração do quinto *Ratio* coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o *Ratio* de 1591, uma preparação para o *Ratio* definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos “doutos” da Companhia. Esse *Ratio* regulamentou o ensino da Companhia de Jesus até a suspensão da Ordem, em 1773, pelo Papa Clemente XIV, que o fez sob pressão, em particular dos reinos de Portugal e Espanha. O Papa Pio VII restaurou a Sociedade de Jesus, em 1814, por meio da Bula *Sollicitudo Omnium Ecclesiarum* (MESQUIDA, 2013, p. 5).

ainda hoje, como a ordem, as regras, a hierarquia, a centralidade no professor, a transmissão do conteúdo, a passividade dos alunos, entre outros.

São “antipedagogias” como essas que impõem saberes padronizados e sufocam os saberes das comunidades locais; ignoram os conhecimentos e as capacidades humanas dos indivíduos dos pequenos grupos; apaga culturas e identidades para a construção de uma cultura e de uma identidade dominante; destroem os meios de subsistência dessas comunidades, como o cultivo da terra, para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho nos moldes capitalistas, e assim por diante.

Assim como os colonos citados por Fanon (1968), para esses coletivos a terra é o princípio de seu trabalho, da sua força produtiva e nela estão as matrizes formadoras de suas culturas, de seus valores, saberes, identidades. É por isso que a luta pela terra é uma disputa tensa. Quando esses coletivos perdem sua terra, sofrem com a “destruição material de seu viver” e conseqüentemente com o desemprego, com a fome, com a miséria, com a segregação, ou seja, com a precarização total de suas condições de vida (ARROYO, 2012, p. 76).

Acaba por se constituir, então, um círculo vicioso. Da desigualdade nasce uma sociedade fragmentada, dividida entre aqueles que detêm o poder e aqueles que não o detêm. Esses grupos possuem interesses diferentes e vivem em uma relação conflituosa, de dominação, de exploração, de desumanização, de violência. Há uma significativa perda de sensibilidade para as virtualidades pedagógicas frente ao processo brutal de imposição de um modo material único de realização do sobreviver (ARROYO, 2012). Dessa forma, os oprimidos continuam nas mesmas condições sociais devido à reprodução do sistema por meio das ações dos opressores e o ciclo continua.

Contudo, historicamente esses coletivos resistem aos processos de destruição material de seus viveres e o fazem por meio dos movimentos sociais, pela luta por terras, territórios, espaços como lugares de existência, de valores, de culturas (ARROYO, 2012). Por trás dessa resistência estão pedagogias críticas como a de Paulo Freire, que:

não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura (ARROYO, 2012, p. 27).

Na perspectiva de Freire, a educação colonial deve ser rejeitada e superada e isso só acontece quando um povo assume sua história e dá início a um processo de “descolonização das mentes” (FREIRE, 1978). Trata-se, para o autor, fundamentalmente de uma decisão política coerente com o projeto de sociedade que se pretende criar, de uma transformação radical fundada em certas condições materiais e que requer:

não apenas o aumento indispensável da produção mas a sua reorientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. A clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir. Transformação radical que, ao ser iniciada, mesmo timidamente, e em função das novas condições materiais, em um de seus principais aspectos, o da superação, por exemplo, da dicotomia trabalho manual - trabalho intelectual, provoca, necessariamente, resistências da velha ideologia que sobrevive, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade (FREIRE, 1978, p. 16).

Isso significa que a transformação radical do sistema educacional, ainda com fortes traços da educação colonial, exige, segundo Freire (1978, p. 16), “um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia”. Ou seja, “a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que ‘adestrados’ para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho” (p. 16).

É nessa direção que Paulo Freire propõe a pedagogia do oprimido, uma pedagogia questionadora e libertadora, a qual busca o ser mais dos homens por meio da realização do inédito viável. Para Freire (2014), a desigualdade necessária para a sobrevivência do sistema capitalista resulta em relações sociais de antagonismo entre polos opostos. Aqueles que detém o poder exercem seu domínio sobre aqueles que não o possuem, defendendo seus interesses e o interesse do capital.

O autor também vê uma sociedade fragmentada, composta por seres duais e com interesses contraditórios, baseada na violência, na injustiça, na desumanidade, no desamor, no individualismo, assim como as sociedades coloniais narradas por Fanon (1968). Essa relação, segundo Freire (2014), é prejudicial para ambas as partes, pois nega a vocação ontológica de todo ser humano, que é a de ser mais.

Ser mais é ser para si, é se autoconhecer e conhecer o mundo, é se dar conta da inconclusão humana, é a busca pela humanidade, pela igualdade, pela criticidade, pela liberdade, pelo amor. O oposto, a exploração, a opressão, a violência, é o ser menos, a negação do ser mais, uma escolha possível na história, mas não uma vocação histórica (FREIRE, 2014). Isto é, o homem não é apenas possibilidade de negação, “é um SIM vibrando com as harmonias cósmicas” (FANON, 2008, p. 26).

Nesse sentido, a humanização e a desumanização são possibilidades reais para os homens inconclusos dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo. E quando a desumanidade se instala, Freire (2014) defende que apenas uma *práxis*<sup>7</sup> libertadora é capaz de libertar os homens e restaurar a humanidade.

---

<sup>7</sup> *Práxis*, para Paulo Freire, é uma unidade dialógica (dialética) que se representa na reflexão e ação solidária dos seres humanos na e sobre a realidade para transformá-la. É um esforço contínuo e permanente (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016).

Propõe, então, uma pedagogia crítica que visa à desalienação. Uma pedagogia que leva os homens a se conhecerem e se reconhecerem no mundo. Muitas vezes, o oprimido tem medo da liberdade. Outras vezes, deseja se tornar o dominador e perpetuar a relação de dominação. Porém, é ele quem tem a tarefa histórica, segundo Freire (2014), de se auto libertar e libertar o outro. “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 2018, p.138).

Dentro da concepção de pedagogia crítica<sup>8</sup>, o “método”<sup>9</sup> de alfabetização proposto por Freire (2014) parte da observação do educador dos vocábulos mais usados pelos alunos e pela comunidade na qual está inserido e do levantamento conjunto – professor e alunos – do universo vocabular do grupo. Ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando seu linguajar típico.

Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Nos “círculos de cultura”, inicia-se uma discussão para dar-lhes significado dentro da realidade daquela turma. São criadas, então, situações existenciais características do grupo, inseridas na realidade local, que devem ser debatidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas pessoais, locais, regionais e nacionais (FREIRE, 2014).

Em um segundo momento, as palavras são selecionadas seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas (das mais simples para as mais complexas) e do comprometimento pragmático da palavra na realidade social, cultural, política do grupo e/ou sua comunidade. Depois, são criadas as fichas-roteiro com indicações de possíveis subtemas ligados às palavras geradoras e sugestões de encaminhamentos para análise dos temas selecionados, que funcionam apenas como sugestões de roteiro para os debates (FREIRE, 2014).

Essa proposta pedagógica pretende não apenas tornar os homens aptos a lerem e a escrevem em sua língua materna, mas mais do que isso, deseja torná-los críticos, seres no mundo e com o mundo, seres que fazem história e devem saber que a fazem, como

---

8 De acordo com Giroux (2016), as pedagogias críticas se caracterizam pela preocupação com um mundo mais justo, no qual crítica e possibilidade, em conjunção com os valores da razão, da liberdade e da igualdade, possam ressignificar os fundamentos sobre os quais a vida é vivida. Por isso, as pedagogias críticas não são neutras. Essas pedagogias proporcionam aos alunos a oportunidade de ler, escrever e aprender a partir de uma posição de autonomia; de envolver-se em uma cultura de questionamento que exige muito mais do que competências e habilidades adquiridas de forma mecânica; de desenvolver maneiras de pensar e agir de forma criativa e independente. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de encorajar o aluno e não de moldá-lo. O centro da pedagogia crítica é o reconhecimento de que o modo como se educa está relacionado ao futuro que se deseja.

9 Quando se fala de “método” Paulo Freire de alfabetização, o termo deve vir entre aspas porque o próprio autor não o considerava assim. Isso porque uma pedagogia crítica como a de Freire é definida por seu contexto e deve ser compreendida como um projeto de transformação individual e social. Por não se tratar de uma fórmula para a educação, não pode ser denominada de método (GIROUX, 2016).

disse Fanon (1968) em relação aos colonos. É essa consciência que leva um indivíduo a ser radicalmente comprometido com a libertação dos homens, e “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2014, p. 48).

Pensando nos diferentes contextos em que vivem os oprimidos pelo mundo, é importante destacar aqui que “na verdade, as experiências não se transplantam, elas se reinventam” (FREIRE, 1978, p. 12). Além disso:

a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (FREIRE, 1978, p. 11).

Conforme Arroyo (2012, p. 27), os oprimidos têm suas próprias pedagogias de conscientização da opressão que sofrem e dos processos de desumanização a que são submetidos, ou seja, possuem “outras pedagogias” em tensão com as “antipedagogias” que roubam sua humanidade. Reconhece-se, então, os oprimidos como sujeitos pedagógicos que colocam em prática pedagogias de emancipação em movimento.

Essas pedagogias não partem do zero, mas das fontes culturais e históricas do seu povo, daquilo que é bem seu, que as “antipedagogias” não são capazes de matar. Elas devem ser pensadas, ao modo de Freire, pelos próprios educadores e pela comunidade que as estão desenvolvendo, levando em conta uma compreensão cada vez mais crítica do caráter político e ideológico da alfabetização em geral e, especificamente, da educação de adultos; pensando nas relações entre a alfabetização, a pós-alfabetização de adultos e os objetivos de um projeto global de sociedade (FREIRE, 1978).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso traçado neste artigo, foi possível visualizar de maneira sucinta como as mazelas do período colonial se mantêm vivas até hoje, configurando sociedades neocoloniais nas quais as desigualdades são perpetuadas por um ciclo vicioso e o nacionalismo exacerbado, o conceito de superioridade, o racismo, a xenofobia e demais conservadorismos ganham uma força violenta.

Elas se camuflam em sua naturalidade, passando despercebidas pela maioria, ou se escondem no interior dos seres, que temem as reprovações sociais e as consequências legais de seus atos. Porém, em governos de traços fascistas, tais ideologias ganham nova legitimidade e já não precisam mais ser escondidas. Andam soltas por aí.



Não é incomum ouvir, ainda hoje, expressões como “isso é programa de índio” diante de propostas de lazer desagradáveis; ou que “é dia de preto” quando o dia é de trabalho; ou mesmo que a “coisa está preta” quando algo não vai bem; entre tantas outras. São expressões internalizadas na fala dos brasileiros que denotam ainda a forte presença do colonialismo em dias atuais.

Além disso, a fragmentação da sociedade da qual nos fala Fanon (1968) sobre a sociedade colonial ainda é realidade. Nossa sociedade é dividida por raças, etnias, classes sociais, gêneros e demais classificações. Isso fica claro em discursos que atribuem a preguiça como característica de determinados grupos sociais; que separam cidadãos “de bem” e “de mal”; que afirmam que os homens são superiores às mulheres e, por isso, devem ganhar mais; que defendem a superioridade física e intelectual de determinado grupo sobre outro; entre tantos outros.

Essas manifestações ainda são comuns e ganham força em governos de traços fascistas, legitimando a força bruta como justa severidade contra os considerados inferiores e que estimulam o preconceito e o ódio contra tudo e todos que não são considerados o indicado como modelo.

Assim como comunicação e poder estão intimamente associados, educação e poder também: “uma população pouco educada, mal informada, mal formada, é muito mais manipulável” (CASTELLS, 2019). Cientes disso, as classes dominantes usam estrategicamente o campo da educação para colocar em prática “antipedagogias” que subalternizam os grupos dominados e perpetuam as relações de poder existentes.

A única maneira de resistir à manipulação e à desinformação, segundo Castells (2019), é o despertar da capacidade das pessoas de formar seus próprios critérios, suas próprias opiniões e seus próprios valores. Portanto, as pedagogias críticas são mais urgentes do que nunca nesse contexto mundial em que “antipedagogias” estão sendo usadas para destruir as condições materiais do viver dos coletivos, para legitimar neocolonialismos em pleno século XXI, para dar continuidade a uma humanidade fragmentada, desigual e que ruma para sua autodestruição nos moldes capitalistas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE F., Germán. **Tercer Mundo y tercermundismo en Brasil: hacia su constitución como sensibilidad hegemónica en el campo cultural brasileño – 1958-1990.** Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. 37, n. 2, p. 176-195, jul./dez. 2011.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo.** São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S.A., 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Neocolonialismo: um conceito atual?** Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano IV, Nº 8, dez. 2011.

CASTELLS, Manuel. **Seminário Comunicação, Política e Democracia.** Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, RJ: jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxxQh-zH44xE>. Acesso em: ago. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 7ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58ª edição revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 24ª edição revisada e atualizada. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. **Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar. 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESQUIDA, Peri. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum.** Educ. rev. [online]. 2013, n.48, pp. 235-249.

SAFATLE, Vladimir. **Falar de fascismo no Brasil:** há uma fenda global que parece crescer, por onde passaria a emergência de novas formas de governo com traços claramente fascistas. El país, 5 jul., 2019a. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/03/opinion/1562176410\\_719446.html?fbclid=IwAR2RKPnVh1PeGclA6FGzQBkJwy7wrCHHT\\_8ee6CKQcuCBsHWM-Z3sVwgyJI](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/03/opinion/1562176410_719446.html?fbclid=IwAR2RKPnVh1PeGclA6FGzQBkJwy7wrCHHT_8ee6CKQcuCBsHWM-Z3sVwgyJI). Acesso em: ago. 2019.

SAFATLE, Vladimir. **O governo quer limitar toda a ideia de liberdade, diz Vladimir Safatle:** não dá para ser livre em uma sociedade onde você fica vulnerável por causa da cor da tua pele ou sua determinação sexual, diz filósofo. Época, 26 mai., 2019b. Disponível em: <https://epoca.globo.com/o-governo-quer-limitar-toda-ideia-de-liberdade-diz-vladimir-safatle-23688963>. Acesso em: ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 78, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.