

## Pedagogia libertadora e decolonialidade: diálogos entre Paulo Freire, Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel

### ARTIGO

**Melissa Dandara de Oliveira Duarte<sup>i</sup>**

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

**José Rodrigo Santos Velho<sup>ii</sup>**

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

**João Paulino da Silva Neto<sup>iii</sup>**

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

### Resumo

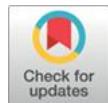
A colonização da América Latina foi um evento histórico que impactou todo o mundo, trazendo consequências que perduram até os dias atuais, como o eurocentrismo e o racismo/sexismo epistêmico que cravou suas garras nas universidades ocidentalizadas, hierarquizando epistemologias. Nesse sentido, Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel propõem a transmodernity pluriversal, um projeto decolonial que visa um diálogo filosófico intercultural entre todos os povos, promovendo a valorização das epistemologias menosprezadas pela Europa e pelos Estados Unidos. Paulo Freire, com sua Pedagogia Libertadora, contribuiu a partir de sua proposta de apreciação do conhecimento popular, destacando a importância de reconhecer o contexto social, histórico e político em que o sujeito está inserido. Portanto, o objetivo deste artigo é correlacionar as ideias de Freire, Dussel e Grosfoguel, visando contribuir com um debate que inspire práticas educativas decoloniais e emancipadoras, valorizando os conhecimentos construídos por autores latino-americanos.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Dussel. Educação Libertadora. Freire. Grosfoguel.

**Liberating pedagogy and decoloniality: dialogues among Paulo Freire, Enrique Dussel, and Ramón Grosfoguel**

### Abstract

The colonization of Latin America was a historical event that impacted the entire world, leaving enduring consequences that persist to this day, such as Eurocentrism and epistemic racism/sexism, which have entrenched their claws into Westernized universities, hierarchizing epistemologies. In this context, Enrique Dussel and Ramón Grosfoguel propose pluriversal transmodernity, a decolonial project aimed at fostering intercultural philosophical dialogue among all peoples, promoting the valorization of epistemologies marginalized by Europe and the United States. Paulo Freire, with his Liberating Pedagogy, contributed through his proposal to appreciate popular knowledge, emphasizing the importance of recognizing the social, historical, and political context in which individuals are



situated. Therefore, the objective of this article is to correlate the ideas of Freire, Dussel, and Grosfoguel, aiming to contribute to a debate that inspires decolonial and emancipatory educational practices, centering the knowledge produced by Latin American authors.

**Keywords:** Decoloniality. Dussel. Liberating Education. Freire. Grosfoguel.

## 1 Introdução

2

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de desconstruir os efeitos da colonização na América Latina, que hierarquizou culturas e conhecimentos e impôs uma hegemonia eurocêntrica. Tal processo culminou no epistemicídio das culturas originárias e na marginalização de saberes periféricos, com reflexos visíveis nas estruturas educacionais e acadêmicas até os dias atuais. Nesse contexto, articular as propostas libertadoras de Freire com os objetivos decoloniais de Dussel e Grosfoguel é uma estratégia fundamental para valorizar as epistemologias dos oprimidos e promover uma educação mais inclusiva e centrada na exterioridade do outro.

O objetivo deste artigo é estabelecer uma correlação entre as ideias de Freire, Dussel e Grosfoguel, compreendendo as consequências do colonialismo na América Latina e no mundo e propondo a pedagogia de Freire como um meio para a Transmodernidade Pluriversal, visando contribuir para a construção de uma compreensão que inspire práticas educativas decoloniais e emancipadoras.

A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, fundamentando-se na análise das obras centrais de ambos os autores e em estudos complementares que dialogam com suas propostas.

A colonização da América Latina foi um evento histórico que mudou completamente os rumos da América Latina e do mundo. A Europa se afirmou como centro do mundo, enquanto continentes como a América Latina e a África eram vistas como “periferia”, ou seja, eram inferiorizadas suas identidades e seus conhecimentos, suas histórias foram desprezadas, instalando-se assim o eurocentrismo no mundo.



Enrique Dussel, em sua filosofia da libertação, critica o mito da modernidade e o “descobrimento da América”, redefinindo-o como encobrimento das subjetividades dos povos originários. Sua defesa da transmodernidade se apresenta como um projeto decolonial, que visa superar a hegemonia eurocêntrica, propondo um mundo pluriversal, onde saberes e culturas das “outras faces” sejam reconhecidas e respeitadas, faces oprimidas nesse processo de encobrimento do Outro e de sua exterioridade.

Grosfoguel é um autor caribenho, mais especificamente de Porto Rico, que fala sobre as consequências epistemológicas da colonização para as universidades ocidentalizadas, focado na problemática do racismo/sexismo epistêmicos que estão enraizados na base fundacional dessas instituições. Ele defende a decolonialidade que primordialmente seja anti-imperial, visando à transmodernidade pluriversal.

Entre os teóricos da educação, Paulo Freire propõe a superação da contradição entre opressores e oprimidos por meio de práticas educativas voltadas à libertação. Sua abordagem valoriza a cultura popular e o “saber da experiência feito”, promovendo a conscientização dos estudantes em relação aos contextos históricos, sociais e políticos em que estão inseridos. Nesse sentido, Freire defende uma educação emancipadora, que não apenas instrui, mas transforma, preparando os indivíduos a atuarem como sujeitos protagonistas da sua própria história.

Este artigo está estruturado em quatro seções principais. A primeira relaciona a invasão europeia, descrita por Dussel, com a Teoria da Ação Antidialógica, descrita por Freire, buscando demonstrar que a colonização foi um processo antidialógico. A segunda aborda a inexperiência democrática e a sociedade fechada, explicadas por Freire, como consequências da colonização. Em seguida, a terceira seção aborda os epistemocídios, explicitados por Grosfoguel, e as consequências para a universidade brasileira. A quarta traz a pedagogia libertadora como um caminho para a transmodernidade pluriversal.

## 2 1492 e a Teoria da Ação Antidialógica



Foi no contexto de comemoração dos 500 anos do “descobrimento” das Américas, em 1992, que Enrique Dussel escreveu o livro *1492: o encobrimento do outro* como uma forma de protesto contra essa celebração da colonização, que tantas consequências negativas acarretou aos países latino-americanos. Nessa obra, ele descreve o processo histórico de invasão, sob o ponto de vista dos povos originários, subvertendo a hegemonia do eurocentrismo. Ele apresenta quatro figuras que aparecem no desenvolvimento desse desenrolar histórico: a invenção, o descobrimento (encobrimento), a conquista e a colonização dos povos originários.

Segundo Dussel (1993), o termo **Invenção da América** foi proposto pelo historiador mexicano Edmundo O’Gorman em uma reconstrução histórica da experiência ontológica vivida por Cristóvão Colombo ao chegar à América. O grande objetivo de Colombo era chegar à Ásia, mais especificamente à Índia, pelo Ocidente, visando à expansão da fé cristã e à aquisição de conhecimentos náuticos para obtenção de riquezas. Em sua busca, ele chegou à América, acreditando estar na Ásia, e morreu em 1506 ainda acreditando nisso. Em todas as suas cartas e escritos, ele descreveu que chegou à Ásia ao ver os povos originários, a quem chamou de índios, em referência à Índia.

Nesse sentido, para Dussel, o “ser-asiático” atribuído aos povos indígenas latino-americanos foi uma invenção existente apenas no imaginário dos grandes navegantes do Mediterrâneo. Foi a primeira forma de encobrimento do Outro, que não foi descoberto como Outro, com suas particularidades e diferenças, mas sim como o “si-mesmo”<sup>1</sup> já conhecido, o asiático.

O descobrimento diz respeito à experiência do navegador Américo Vespúcio, que, diferentemente de Cristóvão Colombo, percebeu ter chegado a uma terra desconhecida para eles, e não à Ásia. É a partir da pequena obra *Mundus Novus*, que Américo descreve a descoberta de uma Quarta Parte do Mundo, uma vez que acreditava-se haver apenas três partes (Europa, Ásia e África).

<sup>1</sup> O “si-mesmo” que Dussel aborda, é uma projeção que os europeus faziam no Outro, a partir deles mesmos, ignorando as diferenças e particularidades do Outro.



Para O’Gorman, em seu fundamento ontológico, esta experiência não é um “descobrimento” do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a inventar sua própria ‘imagem e semelhança’. A América não é descoberta como algo que resiste distinta, com o Outro, mas como a matéria onde é projetado o “si-mesmo”. Então, não é o “aparecimento do Outro”, mas a “projeção do si-mesmo”: encobrimento (Dussel, 1993, p. 35).

Sendo assim, esse “descobrimento”, para Dussel (1993), na verdade foi o encobrimento do Outro, pois os indígenas não foram reconhecidos com respeito pelas diferenças, mas sim vistos como um “si-mesmo” europeu, ou seja, deveriam ser como os europeus. “E foi assim que os europeus [...] se transformaram [...] nos ‘missionários da civilização em todo o mundo’, especialmente com os ‘povos bárbaros’” (Dussel, 1993, p. 36). Isso deu início à conquista.

A conquista dos povos originários da América Latina não foi uma experiência estética e contemplativa como as duas figuras anteriores, mas foi a práxis da dominação dos povos indígenas. O principal sujeito dessas práticas era o homem militar europeu.

A ‘conquista’ é um processo militar, prático, violento, que inclui dialeticamente o Outro como o ‘si-mesmo’. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’, como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas) ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais) (Dussel, 1993, p. 44).

Isso dá origem ao que Dussel (1993) chama de *ego conquiro*, traduzindo “conquistado, logo existo”. Os europeus, por meio da conquista, da violência e da desumanização, subjugaram o Outro para afirmar sua superioridade.

Dussel (1993) descreve o desenrolar de Hernán Cortés conquistando o povo asteca, no México, aproveitando-se do desconhecimento dos indígenas acerca dos artefatos de batalha já em uso na Europa (tiros de canhão, galopes de cavalaria, etc.), utilizava isto para amedrontá-los e reforçar sua posição de divindade<sup>2</sup>. “Era toda uma encenação pirotécnica, para ‘admirar’ o ‘mundo’ simbólico religioso dos índios. Os astecas estavam desorientados” (Dussel, 1993, p. 46).

<sup>2</sup> Os astecas acreditavam que Hernán Cortês era o deus Quetzalcoatl.



Pactuava com uns, dividia outros, e ia lentamente derrotando – em violentas batalhas nas quais os soldados, um punhado, demonstraram de todas as maneiras a prática adquirida em mais de sete séculos de luta contra os muçulmanos na península ibérica, o uso de armas de fogo, os canhões de pólvora, os bestiais cães treinados para matar, os cavalos tidos por deuses desconhecidos, etc. (Dussel, 1993, p. 47).

A colonização do mundo da vida, a última figura explicitada por Dussel, diz respeito à dominação da vida cotidiana dos indígenas. Aí surge o *ego fálico*, a utilização da violência sexual contra as mulheres indígenas. Impõe-se uma sexualidade a partir da dominação, da violação e da desumanização do Outro. “Sexualidade puramente masculina, opressora, alienante, injusta” (Dussel, 1993, p. 52). Enquanto a dominação dos indígenas homens se deu pelo trabalho forçado, a escravização.

Então, Dussel explicita o mito da Modernidade, que consiste em uma inversão de culpa no processo de colonização, nesse sentido, culpabilizando os inocentes (os indígenas) por seu sofrimento e inocentando os culpados (os colonizadores) por seus atos de crueldade. Esse mito transmite a ideia de que os colonizadores eram os heróis civilizadores e o genocídio dos povos indígenas latino-americanos era um passo necessário para a modernização.

Com tudo isso, Dussel (1993) se opõe ao mito da modernidade, pois a realidade é que os europeus eram os culpados, eram os bárbaros que utilizavam a violência, a dominação, a conquista para subjugar outros povos. Os povos originários, as vítimas, por sua vez, foram desumanizados, subjugados, escravizados e exterminados pela crueldade e ganância europeia em busca da riqueza e hegemonia.

Em Freire (1983), a dialogicidade é uma das bases para a Pedagogia Libertadora. Nesse sentido, ele analisa as teorias da ação cultural desenvolvidas a partir da matriz antidialógica e da dialógica. Descreveu, portanto, a teoria da ação antidialógica, que é forma de opressão e possui quatro aspectos principais: a conquista, o dividir para dominar, a manipulação e a invasão cultural.

A conquista é uma necessidade da ação antidialógica, é seu principal objetivo, sendo essencial para a manutenção da situação de opressão. É essencialmente uma



forma de desumanização, uma vez que, no ato da conquista, há um sujeito conquistador e um objeto conquistado. Aquele se projeta na consciência desse como um hospedeiro, roubando sua palavra e sua cultura (Freire, 1983).

7

A mitificação do mundo serve à conquista. Alienam-se as massas através dos mitos, para que elas percebam a realidade como imutável e, assim, tornem-se passivas, apenas espectadores que não transformam o mundo, não exercendo sua vocação ontológica de ser sujeito que intervém na realidade.

Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos *slogans*, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação (Freire, 1983, p. 164).

Uma condição indispensável à manutenção do *status quo* é o dividir para dominar. Para as elites, a união e a organização das massas é uma das principais ameaças à hegemonia de seu poder. “Conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos” (Freire, 1983, p. 165).

A manipulação das massas é um instrumento fundamental da conquista e da manutenção da dominação. Ela tem como objetivo, além de enganar, também de anestesiar as massas populares para que não pensem. Os mitos, que são conteúdos alienantes e mentirosos introyetados nas massas através das mídias, são o principal meio de manipulação utilizado pelas elites.

Por último, é descrita a invasão cultural, que é uma das características da ação antidialógica e serve à conquista, a qual Freire (1983) caracteriza como a penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão própria de mundo. É um processo violento, alienante, que tem como objeto fazer o Outro enxergar sua própria realidade a partir da ótica do dominador, tornar o Outro um ser inautêntico e convencido de sua inferioridade.

Freire (1983) alerta para a influência da invasão cultural nas instituições formadoras, como as escolas e a própria família, pois estas estão inseridas em um



contexto social, histórico, político e cultural e, consequentemente, sofrem condicionamentos das estruturas.

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores” (Freire, 1983, p. 180).

8

Ao correlacionarmos as obras de Dussel (1993) e Freire (1983), percebemos semelhanças entre as ações dos colonizadores no processo de invasão e as características da ação antidialógica. Em 1492, os europeus eram os sujeitos conquistadores, enquanto os latino-americanos eram objetos conquistados, o que consistia na desumanização e inferiorização do Outro.

O processo de invasão do território latino-americano tem extrema relação com o que Freire caracteriza como invasão cultural. Em nenhum momento, foi respeitado o modo de vida e a visão de mundo dos povos originários da América Latina. Pelo contrário, os europeus forçaram violentamente seus ideais, esmagando e destruindo tudo que puderam da cultura indígena. Demonizaram a religiosidade, desrespeitaram seu modo de vida, estupraram as mulheres indígenas, escravizaram e dizimaram populações inteiras. Tudo pelo deus da modernidade: o chamado capital.

Os mitos, a manipulação e a enganação se fizeram presentes a todo momento. Além utilização de artifícios de guerra, desconhecidas pelos indígenas, para demonstrar divindade, ocorreu o massacre da nobreza asteca, que havia sido convidada por Pedro Alvarado, um dos conquistadores espanhóis, para uma “festa” sem armas e, ao chegarem lá, foram trancados dentro do templo e assassinados com requintes de crueldade (Dussel, 1993).

Além disso, houve criação de mitos que perduram até hoje, como o do “encontro de dois mundos”, que traz a ideia de um “[...] novo mundo como uma cultura construída a partir da harmoniosa unidade de dois mundos e culturas: europeu e indígena” (Dussel, 1993, p. 64), quando o que ocorreu não foi um encontro amigável, mas sim a dominação e destruição do Outro.

Por tudo isso visto, podemos concluir que a colonização da América Latina, o processo que Dussel nomeou de “encobrimento do Outro”, do indígena latino-americano, foi uma ação antidialógica violenta e opressora, pois foi embasada na invasão cultural, na conquista do Outro, em sua desumanização e na manipulação através de mitos fundados no Novo mundo, na Modernidade como projeto político pedagógico de uma eterna conquista.

### **3 Sociedade fechada e inexperiência democrática: consequências do 1492 para a sociedade brasileira**

A sociedade fechada, caracterizada por Freire (2020), é aquela antidialógica, antidemocrática, colonial, que tem como base a alienação cultural, tornando as pessoas reflexas<sup>3</sup>, e não reflexivas. As elites, distantes e acima das massas, comandam-nas, prescrevendo o que pensam, o que querem e o que devem fazer. Os temas como participação popular, liberdade e educação são minimizados ou trabalhados de maneira a manter o *status quo* de dominação e opressão.

Ela é o ponto de partida para o momento de transição da sociedade, que é um período de grandes mudanças, em que os velhos temas e crenças passam a ser substituídos por novos. O objetivo desse processo é alcançar uma sociedade aberta, ou seja, dialógica, democrática, na qual as pessoas são o sujeito da história, criadoras e recriadoras de cultura, resultando na participação popular.

As marcas de uma sociedade brasileira de estrutura fechada têm origem em nossa inexperiência democrática — uma das raízes históricas mais profundas do país (Freire, 2020). Essa carência é herança direta da colonização portuguesa, que não promoveu condições para o florescimento da vida democrática. Movidos por um ímpeto dominador,

<sup>3</sup> “Reflexa” diz respeito, de fato, aos reflexos — ações executadas sem a mediação do pensamento. Um exemplo simples ocorre quando, ao encostar involuntariamente em uma panela quente, retiramos a mão de imediato. Nesse caso, não há tempo para a reflexão: o corpo reage automaticamente, movido apenas pelo instinto.



os colonizadores não buscavam fundar uma civilização autônoma e participativa, mas apenas explorar economicamente o território e submeter seus habitantes.

10

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem [e da mulher]. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem [e a mulher] seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem [e a mulher] participe (Freire, 2020, p. 108).

Desde os primórdios, permeada pela desigualdade, a colonização de nosso país foi em direção à grande propriedade. Fazendas, engenhos, territórios extensos pertencentes a uma só pessoa, que também era “dona” de outras pessoas, sendo estas desumanizadas e objetificadas.

O que se desenvolveu foi uma cultura de opressão e de antidiálogo, de bases escravocratas, que não viam nos indígenas e negros seres humanos sujeitos criadores e recriadores da história e cultura, pelo contrário, eram apenas coisas, produtos negociáveis com objetivo supremo do colonizador de obter lucro.

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feita pelo próprio “dono das terras e das gentes” (Freire, 2020, p. 94).

Não havia vivência comunitária, pois o povo não tinha liberdade para pensar, refletir, agir, expressar suas crenças, religiosidades e tradições, para participar das decisões políticas. “Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária” (Freire, 2020, p. 95). Para Dussel, uma exclusão do Outro.

Nesse sentido, essas consequências da colonização e da inexperiência democrática têm relação com a forma como a Educação é realizada no Brasil. As relações



de professor-aluno são quase sempre verticais, seguindo uma lógica autoritária, antidemocrática e antidialógica. É o que Freire (1983) critica na educação brasileira e nomeia de educação bancária.

11

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1983, p. 67).

Nessa concepção, educar é um ato de depositar, no qual os educandos são os depositários e o educador o depositante. Ou seja, os professores são os sujeitos que possuem todo conhecimento que será inserido no aluno, que é um mero objeto e não possui nenhum conhecimento.

A narrativa excessiva do professor é uma das principais características desse modelo educativo. Para Freire (1983), essas narrações são esvaziadas da dimensão concreta, pois não levam em consideração o conhecimento prévio do aluno e, consequentemente, com suas realidades, o que transforma a fala do professor em palavras ocas, sem significação expressiva para os educandos. Há um foco apenas na memorização mecânica das informações.

Desse modo, percebe-se que o processo de colonização, com todas as suas particularidades apontadas por Dussel e Freire, produziu consequências profundas e duradouras na sociedade brasileira, desde o período colonial até a atualidade. Seus efeitos se estendem a diversos aspectos da vida social, especialmente à formação política e à educação, que ainda refletem uma experiência historicamente marcada pela ausência de ideais democráticos.

## 4 Epistemicídios e as consequências para a universidade brasileira

Pela discussão anterior, visualizamos que a colonização trouxe consequências para a educação brasileira, mas, além disso, também para as diversas universidades





ocidentalizadas. Segundo Grosfoguel (2022), as estruturas de conhecimento dessas instituições possuem base fundacional no racismo e sexismos epistêmicos, que tiveram origem nos quatro epistemicídios<sup>4</sup> do século XV, dentre eles o dos indígenas e negros na América Latina e o das mulheres. Nesse sentido, há uma hierarquização dos conhecimentos, um “apartheid epistêmico”, no qual os conhecimentos do Sul e das mulheres são inferiorizados e segregados.

Desde 1492 até hoje, uma das hierarquias do sistema-mundo mais invisibilizada é a hierarquia epistêmica global, da qual os conhecimentos produzidos no “ocidente” são considerados superiores e os conhecimentos produzidos no mundo caracterizado como “não ocidental” são considerados inferiores. Desde o século XVI, o racismo/sexismo epistemológico e o fundamentalismo eurocêntrico que produz esta hierarquia epistêmica global se reproduz pelo mundo por meio da globalização da Universidade ocidentalizada (Grosfoguel, 2012, p. 339).

Dussel (1993) apresenta um exemplo de epistemicídio indígena ao relatar a destruição dos *tlamatinime*. Segundo León-Portilla (*apud* Dussel, 1993), os *tlamatinime* — sábios ou xamãs astecas — eram responsáveis por transmitir a sabedoria às novas gerações, orientando-as e iluminando o caminho de seu povo. Eram, em essência, os filósofos da civilização asteca. Sua formação ocorria na Calmécac, instituição de ensino onde as crianças se afastavam de suas famílias para aprender a partir dos códices<sup>5</sup> e do diálogo com os mestres, cultivando assim o conhecimento e a reflexão.

Segundo Melo (2007), o currículo da Calmécac englobava o ensino de astrologia, mitos, pinturas sagradas, calendário adivinhatório, história, hermenêutica, interpretação, oratória e retórica, visando à preparação para o sacerdócio e altos cargos da administração do Império.

De acordo com Grosfoguel (2022), assim como na conquista de Al-Andalus, onde ocorreu o epistemicídio de muçulmanos e judeus por meio da queima da Biblioteca de Córdoba e de outros acervos, os europeus também tinham, entre seus objetivos, a

<sup>4</sup> Epistemicídio é um termo de Boaventura de Sousa Santos e significa a destruição dos conhecimentos, da epistemologia, atrelada à destruição dos povos, o genocídio.

<sup>5</sup> Segundo Melo (2007), códices eram livros sagrados que reuniam diversas informações sobre, por exemplo, deuses, ritos, festas religiosas, conhecimentos sobre plantas, mapas, entre outras.





destruição do conhecimento dos povos originários, o que resultou na eliminação dos códices.

Desse modo, em contraste com a narrativa eurocêntrica, torna-se evidente que os povos originários — assim como diversas outras culturas fora do eixo europeu e norte-americano — possuíam e ainda possuem suas próprias epistemologias, com sistemas de conhecimento, crenças e linguagens enraizados em seus contextos culturais. Contudo, em virtude dos sucessivos epistemicídios, esses saberes foram sistematicamente inferiorizados e substituídos pelo conhecimento considerado “universal” nas instituições acadêmicas.

De acordo com Grosfoguel (2022), impõe-se aos países um falso universalismo epistêmico que, em realidade, corresponde a conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva provinciana de cinco nações ocidentalizadas: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Esses saberes, no entanto, são elevados à condição de verdades universais, desconsiderando os contrastes históricos, sociais e políticos próprios de cada nação.

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sextistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sextistas de conhecimento que imperaram no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Silva Neto (2023) fala sobre o eurocentrismo epistêmico entranhado na academia, em especial na formação de professores, como um projeto moderno/colonial *ad infinitum*<sup>6</sup>, ou seja, através da hegemonia do conhecimento ocidental no currículo, em detrimento da epistemologia do Outro, pretendendo-se manter uma eterna colonização dos saberes.

Argumentamos que, desde a invasão/conquista e cobrimento da/o Outra/o (ameríndio), invadir, negar e encobrir a/o Outra/o foram estratégias para subsumir-

<sup>6</sup> Termo em latim que significa “infinitamente”.





se neste Outro – ameríndio, no novo mundo invadido e conquistado – foram e são mecanismos de em-cobrimento da/o Outra/o, ainda em processo *ad infinitum*, na América Latina e África, agora subsumido nos conteúdos programáticos das Ciências Humanas e Sociais (Silva Neto, 2023, p. 32).

No contexto brasileiro, não poderia ser diferente. Segundo Silva (2018), a criação do ensino superior no Brasil, a partir da chegada da Coroa Portuguesa em 1808, teve como finalidade atender às elites coloniais brancas e escravocratas, reforçando os interesses do colonialismo português. Nesse processo, os saberes indígenas e negros foram silenciados, enquanto teorias europeias eram importadas e legitimadas, contribuindo para a consolidação do racismo científico no país.

Freire (2020) também identifica nas universidades as marcas da colonização. Segundo o autor, nesses espaços o Brasil não é estudado como sujeito histórico, portador de características próprias e enraizadas em seu contexto social e cultural, mas é analisado a partir das perspectivas europeias e norte-americanas. Assim, ao introjetar o pensamento eurocêntrico, consolida-se a ideia de que os países latino-americanos ocupam uma posição periférica em relação à Europa e de que sua história teria começado apenas em 1492.

[...] a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. [...] Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão europeia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro (Freire, 2020, p. 129).

Em concordância com o pensamento de Freire, Figueiredo e Grosfoguel (2007, p. 38) afirmam que “a produção do conhecimento nas universidades brasileiras, como em quase todas as universidades ocidentais, privilegia a epistemologia eurocêntrica”, o que acarreta a marginalização da contribuição intelectual negra no meio acadêmico e a presença irrisória destes autores nos currículos de ensino superior.



Para Silva (2018), ainda que haja um movimento de adoção de políticas públicas para acesso das minorias à universidade, um dos maiores problemas da universidade brasileira é a dificuldade da mudança epistemológica, que procure a valorização da diversidade étnico-racial e seus conhecimentos, que é posta em embate contra o conhecimento eurocêntrico transmitido pela academia.

15

Para a descolonização das universidades ocidentalizadas, Grosfoguel (2022) afirma que há, dentre outras mais, três ações necessárias. A primeira é reconhecer que o provincianismo e o racismo/sexismo epistêmico nas universidades ocidentalizadas são resultados dos projetos genocidas/epistemicidas coloniais/patriarcais do século XVI. A segunda é romper com o falso universalismo imposto pelo homem branco ocidental. O terceiro é levar a diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, promovendo um diálogo inter-epistêmico de várias tradições, para a criação de novos conceitos e ideias em colaboração entre todos.

## 5 A Pedagogia do Oprimido: um caminho para a Transmodernidade Pluriversal

Como já analisado, o processo de invasão europeia na América Latina, bem como os quatro epistemicídios expostos por Grosfoguel, trouxeram consequências para a América Latina e para o mundo, especialmente no âmbito educacional, que tem se mostrado embasado na antidialogicidade e antidemocracia, hierarquizando epistemologias, ao impor uma universalidade provinciana ao mundo, e verticalizando as relações entre professor e estudante.

Nesse sentido, Dussel (2014) propõe a Transmodernidade como um projeto decolonial, no qual há um diálogo intercultural crítico, valorizando as diversas epistemologias inferiorizadas ou ignoradas pela cultura moderna europeia e norte-americana, promovendo uma relação de horizontalidade nas discussões filosóficas. Portanto, o projeto transmoderno:



En primer lugar, indica la afirmación, como autovalorización, de los momentos culturales propios negados o simplemente despreciados que se encuentran en la exterioridad de la Modernidad; que aun han quedado fuera de la consideración destructiva de esa pretendida cultura moderna universal. En segundo lugar, esos valores tradicionales ignorados por la Modernidad deben ser el punto de arranque de una crítica interna, desde las posibilidades hermenéuticas propias de la misma cultura. En tercer lugar, los críticos, para serlo, son aquellos que viviendo la biculturalidad de las “fronteras” pueden crear un pensamiento crítico. En cuarto lugar, esto supone un tiempo largo de resistencia, de maduración, de acumulación de fuerzas. Es el tiempo del cultivo acelerado y creador del desarrollo de la propia tradición cultural ahora en camino hacia una utopía trans-moderna. Se trata de una estrategia de crecimiento y creatividad de una renovada cultura no sólo descolonizada sino novedosa (Dussel, 2015, p. 293).

Nesse sentido, para Dussel (2002), o “trans”, de transmodernidade, quer dizer “além”. Além da Modernidade e do que a Europa e Estados Unidos valorizam. Ou seja, esse projeto decolonial parte da exterioridade do Outro, que estava encoberto pelo movimento iniciado em 1492, que a modernidade excluiu e pôs como insignificante, bárbaro, a-histórico, inferior e subdesenvolvido.

Grosfoguel (2022) também aborda o conceito de transmodernidade desenvolvido por Dussel, o qual, segundo ele, aponta para a libertação das estruturas opressoras.

A transmodernidade é um convite para que se produza, a partir de diferentes projetos epistêmicos políticos que existem no mundo hoje, uma redefinição dos muitos elementos apropriados pela Modernidade eurocêntrica e tratados como inerentes à Europa, rumo a um projeto decolonial de liberação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêntricas, cristãs, modernas e coloniais (Grosfoguel, 2016, p. 45).

Grosfoguel (2022), afirma também que a Transmodernidade visa a transformação das “uni-versidades” coloniais em “pluri-versidades” decoloniais. Ou seja, ao invés de apenas um ser o detentor da epistemologia hegemônica, haverá uma pluralidade de conhecimentos e ideias inseridas nas universidades. Respeitando as diferenças culturais, históricas e políticas, e valorizando as epistemologias para além da Modernidade.

A luta decolonial pela transmodernidade pluriversal deve estar atrelada ao anti-imperialismo, porque “no hay capitalismo mundial ni sistema imperialista global sin la



dominación racial/colonial del mundo” (Grosfoguel, 2022, p. 60). O imperialismo se utiliza do colonialismo. Ser decolonial é ser anti-imperialista.

Segundo Amin (2005), o imperialismo se iniciou em 1492, com a conquista das Américas. Sua segunda fase foi na submissão colonial da Ásia e da África, com base na Revolução Industrial. A terceira fase, sob hegemonia dos Estados Unidos, tem se desenvolvido a partir da queda da União Soviética. Os objetivos imperialistas são “o controle da expansão dos mercados, a pilhagem dos recursos naturais do planeta, a superexploração das reservas de mão de obra da periferia” (Amin, 2005, p. 84).

A dimensão militar tem papel primordial no projeto imperialista dos Estados Unidos, que realiza “guerras preventivas” para manter seu monopólio de dominação (Amin, 2005). Césaire (2020, p. 33) também faz uma crítica ao imperialismo norte-americano, “[...] a barbárie da Europa Ocidental é hoje incrivelmente grande, só superada, e muito, apenas por uma: a norte-americana”.

Também fazendo uma crítica ao Imperialismo e às novas formas de subjugação dos povos, Freire (2023, p. 243) diz “o que defendo e sugiro é a ruptura radical com o colonialismo e a recusa igualmente radical ao neocolonialismo”, defendendo a superação da escola com características coloniais.

Nesse sentido, percebe-se, então, a importância da Teoria da Ação Dialógica, defendida por Freire (1983), no processo de valorizar a epistemologia dos oprimidos, visando alcançar a transmodernidade pluriversal. Uma educação crítica, visando a conscientização da realidade latino-americano e a superação da dicotomia opressor-oprimido. Freire (2020), traz um conceito de diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 2020, p. 141).

Há quatro características na Ação Dialógica: colaboração, união, organização e síntese cultural.

A colaboração, que é uma das características fundamentais da Teoria da Ação Dialógica, só pode ocorrer se houver comunicação, diálogo. “O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*” (Freire, 1983, p. 197). Não há lugar para a conquista, nem para a mitificação do mundo. É necessário a problematização da realidade, para o desvelamento dos mitos.

18

Para Freire (1983), a união dos oprimidos significa uma relação solidária entre eles e implica uma consciência de classe, na qual haja compreensão da realidade opressora e o reconhecimento de que são seres criadores e recriadores, capazes de intervir no mundo e transformar sua própria realidade. Essa união das massas é indispensável para a libertação.

A organização é um desdobramento da união. Freire (1983) ressalta a imprescindibilidade da liderança estar em comunhão com as massas, estar com elas, e não sob elas. O autoritarismo e a conquista não podem se fazer presentes, pois com isso se desumaniza e inferioriza o outro. Nesse sentido, o diálogo é essencial para a comunicação e caráter democrático dessa organização.

Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não o conquistar (Freire, 1983, p. 100).

Por fim, a síntese cultural, que é o oposto de invasão cultural, “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra” (Freire, 1983, p. 215). Não há hierarquização ou sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas sim a comunhão, a troca horizontalizada.

A educação pode ser uma ferramenta de libertação e emancipação no grande projeto decolonial da transmodernidade pluriversal. A Pedagogia Libertadora, de Freire, que tem como base o diálogo, a conscientização, a reflexão, a valorização dos saberes populares, pode contribuir para a valorização das epistemologias excluídas.



Para Freire (2020, p. 127) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Portanto, uma educação crítica tem que promover um olhar atento para a realidade, analisando o contexto histórico, social e político, observados as relações de opressão, bem como propondo meios para superá-las.

19

## 6 Considerações Finais

O encobrimento da América Latina não foi um “encontro de dois mundos”, onde houve uma troca harmoniosa de ideias e relações, mas sim um processo antidialógico de desumanização do Outro, no qual ocorreu o genocídio e o epistemicídio dos povos originários. Ou seja, além de destruírem os habitantes iniciais desta terra, o objetivo dos europeus também era destruir suas ideias, suas tradições e conhecimentos.

Esse processo teve consequências para o Brasil, que, tendo a forte presença da desumanização do Outro e a verticalização das relações, que acarretou na não participação do povo nas decisões políticas, trouxe de herança colonial a inexperiência democrática, caracterizando-se assim como uma sociedade fechada.

Os efeitos do colonialismo se estenderam a todo o mundo, uma vez que os epistemicídios do século XVI promoveram o racismo/sexismo epistêmicos como base fundacional das universidades ocidentalizadas, marginalizando as epistemologias dos outros povos que não sejam da Europa ou Estados Unidos, sustentando a ideia eurocêntrica de que estes são o centro do mundo.

Ressaltamos a afirmação de Aimé Césaire (2020, p. 9): “A Europa é indefensável”. Os atos de barbárie europeus, iniciados em 1492, trouxeram consequências drásticas, que perduram até os atuais, para a América Latina. Não conhecemos nossa própria história, cultura e epistemologia, pois elas são contadas nas escolas e universidades a partir da ótica do conquistador, ou seja, seguindo a lógica eurocêntrica.



Como solução para essa conjuntura, a transmoderneidade se instala como um projeto decolonial pluriversal, que visa, através do diálogo interfilosófico entre os povos além dos valorizados pelo eurocentrismo, valorizar as epistemologias de todos os povos, promovendo uma diversidade de conhecimentos e ideias, livrando o mundo das garras do eurocentrismo que desumaniza o Outro.

20

A Pedagogia Libertadora, que tem como base a Teoria da Ação Dialógica, ao valorizar os conhecimentos populares e propor a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, tendo como base fundacional o diálogo, pode contribuir para esse projeto decolonial, promovendo a união de todos os povos oprimidos para se livrarem da opressão que os aflige, o eurocentrismo.

Por fim, destacamos as palavras de Freire (2021, p. 86) “O futuro é dos Povos e não dos Impérios” como o sonho que devemos lutar. Um futuro transmoderno pluriversal, onde o imperialismo não tenha mais forças para marginalizar e desumanizar os povos latino-americanos e oprimidos de todo o mundo.

## Referências

AMIN, Samir. O imperialismo, passado e presente. **Tempo**, v. 9, n. 18, p. 77–123, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/Fzm4BXPHmV6GGbBdFvwpPSh/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492: O ENCOBRIMENTO DO OUTRO** (A origem do “mito da Modernidade”). Tradução: Jaime de A. Clasen. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. World-System and "Trans"-Modernity. **Nepantla: Views from South**, v. 3, n. 2, p. 221-244, 2002. Disponível em:[https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos\\_Articulos/332.2002\\_engl.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/332.2002_engl.pdf). Acesso em: 30 dez. 2024.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: Descolonización y Transmodernidad. México: Akal / Inter Pares, 2015.





FIGUEIREDO, Angela; GROSFOGUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Revista Ciência & Cultura**, v. 59, n. 2, p. 36-41, jun. 2007. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200016](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016). Acesso em: 06 jan. 2025.

21

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas explicativas de Ana Maria Araújo Freire. 33<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. **De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial**. México: Akal / Inter Pares, 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MELO, José Joaquim Pereira. O Império Asteca e as escolas para a formação de guerreiros e sacerdotes. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande - MS, n. 23, p. 149-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/268>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: Colonialismo, Colonialidade e Descolonização numa Perspectiva Negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**,



v. 3, n. 3, p. 233–257, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29814>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Livro eletrônico. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/saberes-dos-povos-indigenas-maya-e-yanomami-desafios-epistemicos-no-processo-de-descolonizacao/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

22

<sup>i</sup> **Melissa Dandara de Oliveira Duarte**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8015-0597>  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR. Licenciada em Educação Física pelo IFRR. Cursando Licenciatura em Ciências Humanas com Ênfase em Educação Indígena pela UERR. Integrante do Grupo de Pesquisa OREMUS: Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha.

Contribuição de autoria: análise bibliográfica e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3841536867343702>

E-mail: [melissa\\_dandara@hotmail.com](mailto:melissa_dandara@hotmail.com)

<sup>ii</sup> **José Rodrigo Santos Velho**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0083>  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Arte-Educação com Habilitação em Música. Líder do Grupo de Pesquisa OREMUS: Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha.

Contribuição de autoria: orientação e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0108540316115018>

E-mail: [rodrigovelho@gmail.com](mailto:rodrigovelho@gmail.com) / [rodrigo.velho@ufrr.br](mailto:rodrigo.velho@ufrr.br)

<sup>iii</sup> **João Paulino da Silva Neto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-875X>  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Contribuição de autoria: orientação e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9426257687412788>

E-mail: [profjoapaulino@gmail.com](mailto:profjoapaulino@gmail.com)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista ad hoc:** Zuleide Fernandes de Queiroz e Leandro Eliel Pereira de Moraes.





# PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES

Rev.Pemo – Revista do PEMO



## Como citar este artigo (ABNT):

DUARTE, Melissa Dandara de Oliveira.; SANTOS VELHO, José Rodrigo.; SILVA NETO, João Paulino da. Pedagogia Libertadora e Decolonialidade: diálogos entre Paulo Freire, Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15324, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15324>

23

Recebido em 29 de março de 2025.

Aceito em 07 de julho de 2025.

Publicado em 21 de outubro de 2025.

---

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e15324, 2025  
DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e15324>  
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>  
ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).