

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Marcelly Machado Cruz

Integração regional latino-americana e Educação Popular: uma análise na perspectiva
freiriana e de(s)colonial

Versão corrigida

São Paulo
2023

MARCELLY MACHADO CRUZ

Integração regional latino-americana e Educação Popular: uma análise na perspectiva freiriana e de(s)colonial

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientador: Prof. Dr. Sedi Hirano

Co-orientador(a): Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C957i

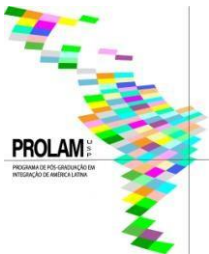
Cruz, Marcellly Machado

Integração regional latino-americana e Educação Popular: uma análise na perspectiva freiriana e de(s)colonial / Marcellly Machado Cruz; orientador Sedi Hirano - São Paulo, 2023.

184 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.

1. Integração. 2. América Latina. 3. Decolonialidade. 4. Educação Popular freiriana. I. Hirano, Sedi, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância da(o) orientador(a)

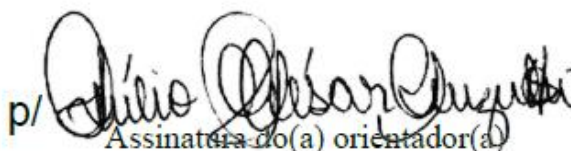
Nome do(a) aluno(a): Marcelly Machado Cruz

Data da defesa: 27 de março de 2023

Nome do(a) orientador(a): Prof. Dr. Sedi Hirano

Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal Digital de Teses da USP.

São Paulo, 14 de setembro de 2023.

p/ 
Assinatura do(a) orientador(a)

CRUZ, Marcelly Machado. **Integração regional latino-americana e Educação Popular**: uma análise na perspectiva freiriana e de(s)colonial. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: 27 de março de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Júlio César Suzuki

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Julgamento: Aprovada

Prof. Dra. Maria Julieta Abba

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Julgamento: Aprovada

RESUMO

CRUZ, Marcelly Machado. **Integração regional latino-americana e Educação Popular: uma análise na perspectiva freiriana e de(s)colonial.** 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A integração regional é uma viabilidade histórica e política de consolidação da democracia que objetiva desenvolver e garantir três valores fundamentais, de acordo com o Pensamento Latino-americano para a Integração: autonomia política, desenvolvimento socioeconômico e defesa da natureza. Entretanto, iniciativas latino-americanas de integração regional, baseadas em modelos hegemônicos (institucionalistas e liberais), esbarram na dificuldade de alcançar esse objetivo porque a configuração do sistema-mundo capitalista moderno/colonial naturaliza a desigual distribuição de poder entre Norte e Sul global, entre zona do ser e zona do não ser. O Estado-nação, instituição moderna funcional à colonialidade, é o protagonista dessas iniciativas que privilegiam o âmbito econômico – seja no regionalismo novo e aberto, seja no regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico – e que usualmente excluem os(as) oprimidos(as), sujeitos não-institucionais proibidos de ser, dos espaços de formulação de política regional. Nesta pesquisa interdisciplinar e bibliográfica, interessa-nos investigar as aproximações entre integração regional latino-americana e Educação Popular por uma perspectiva freiriana e de(s)colonial. Objetivamos compreender quais as possíveis contribuições ao debate latino-americano sobre integração regional oferece esta educação, uma vez que ela é ferramenta político-pedagógica para humanização e libertação, e como tais contribuições ampliam o escopo conceitual da integração por meio dos três valores fundamentais de autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza. Por isso, tomamos a “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire como fonte de pesquisa, da qual outras fontes de Educação Popular são tributárias, sob o esforço crítico de explorar suas contribuições. A Educação Popular freiriana, entendida como opção de(s)colonial, viabiliza a realização de uma crítica radical aos modelos hegemônicos de integração regional. Ela permite não apenas a emergência de um clima dialógico à construção de um horizonte histórico transmoderno, ancorado no diálogo intercultural, na solidariedade subalterna e na cumplicidade subversiva para dignidade humana e justiça social, como também legitima iniciativas alternativas de integração regional que resistem, re-existem e já existem na diferença colonial e democratizam a democracia por meio da cidadania ativa e da participação popular, mas que são ignoradas pela definição moderna dos modelos hegemônica de integração. A integração regional de caráter popular, democrático e progressista é tecida co-laborativamente na articulação entre modelos locais, pela relação local e global na dimensão da totalidade.

Palavras-chaves: Integração regional. América Latina. Decolonialidade. Educação Popular freiriana.

RESUMEN

CRUZ, Marcelly Machado. **Integración regional latinoamericana y Educación Popular: un análisis desde las perspectiva freiriana e de(s)colonial**. 2023. 184 p. Disertación (Maestría en Ciencias) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, San Pablo, 2023.

La integración regional es una viabilidad histórica y política de consolidación de la democracia que pretende desarrollar y garantizar tres valores fundamentales, según el Pensamiento Latinoamericano de la Integración: la autonomía política, el desarrollo socioeconómico y la defensa de la naturaleza. Sin embargo, las iniciativas latinoamericanas de integración regional, basadas en modelos hegemónicos (institucionalistas y liberales), tropiezan con la dificultad de alcanzar este objetivo porque la configuración del sistema-mundo capitalista moderno/colonial naturaliza la distribución desigual del poder entre el Norte y el Sur globales, entre la zona del ser y la zona del no-ser. El Estado-nación, institución moderna funcional a la colonialidad, es el protagonista de estas iniciativas que privilegian el ámbito económico – sea en el regionalismo nuevo y abierto, sea en el regionalismo post-liberal o post-hegemónico – y que suelen excluir a los oprimidos y las oprimidas, sujetos no-institucionales prohibidos de ser, de los espacios de formulación de la política regional. En esta investigación interdisciplinaria y bibliográfica, nos interesa indagar las aproximaciones entre la integración regional latinoamericana y la Educación Popular desde una perspectiva freiriana y de(s)colonial. Pretendemos comprender qué posibles aportes al debate latinoamericano sobre la integración regional ofrece esta educación, ya que es una herramienta político-pedagógica de humanización y liberación, y cómo tales aportes amplían el alcance conceptual de la integración a través de los tres valores fundamentales de autonomía, desarrollo y defensa de la naturaleza. Por ello, tomamos la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire como fuente de investigación, de la cual son tributarias otras fuentes de la Educación Popular, bajo el esfuerzo crítico de explorar sus aportes. La Educación Popular freiriana, entendida como una opción de(s)colonial, posibilita realizar una crítica radical a los modelos hegemónicos de integración regional. Permite no sólo la emergencia de un clima dialógico para la construcción de un horizonte histórico transmoderno, anclado en el diálogo intercultural, en la solidaridad subalterna y en la complicidad subversiva por la dignidad humana y la justicia social, sino que también legitima iniciativas alternativas de integración regional que resisten, re-existen y ya existen en la diferencia colonial y democratizan la democracia a través de la ciudadanía activa y la participación popular, pero que son ignoradas por la definición moderna de modelos hegemónicos de integración. La integración regional de carácter popular, democrático y progresista se teje colaborativamente en la articulación entre modelos locales, a través de la relación local y global en la dimensión de la totalidad.

Palabras claves: Integración regional. América Latina. Decolonialidad. Educación Popular freiriana.

ABSTRACT

CRUZ, Marcellly Machado. **Latin American Regional Integration and Popular Education: an analysis from a freirian and decolonial perspective.** 2023. 184 p. Dissertation (Masters in Sciences) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, Sao Paulo, 2023.

Regional integration is a historical viability and a democracy consolidation policy that aims to develop and guarantee three fundamental values, according to the Latin American Integration Thought: political autonomy, socioeconomic development and defense of nature. However, Latin American initiatives of regional integration, based on hegemonic models (institutionalist and liberal), face difficulties in reaching this goal because the configuration of the modern/colonial capitalist world-system naturalizes the unequal distribution of power between the global North and South, between the zone of being and the zone of non-being. The nation-state, a modern institution functional to coloniality, is the protagonist of these initiatives that privileges the economic sphere – whether it's in new and open regionalism, or in post-liberal or post-hegemonic regionalism – and that usually excludes the oppressed men and women, non-institutional subjects forbidden to be, from the spaces of regional policy formulation. In this interdisciplinary and bibliographic research, we are interested in investigating the approximations between Latin American regional integration and Popular Education from a Freirian and de(s)colonial perspective. We aim to understand what possible contributions to the Latin American debate on regional integration this education offers, since it is a political-pedagogical tool for humanization and liberation, and how such contributions broaden the conceptual scope of integration through the three fundamental values of autonomy, development, and defense of nature. Therefore, we take the “Pedagogy of the Oppressed” by Paulo Freire as a research source, from which other sources of Popular Education are tributaries, under the critical effort to explore its contributions. Freirian Popular Education, understood as a de(s)colonial option, enables the realization of a radical critique of hegemonic models of regional integration. It allows not only the emergence of a dialogical atmosphere for the construction of a transmodern historical horizon, anchored in intercultural dialogue, subaltern solidarity, and subversive complicity for human dignity and social justice, but also legitimizes alternative initiatives of regional integration that resist, re-exist and already exist in the colonial difference and democratize democracy through active citizenship and popular participation, but that are ignored by the modern definition of hegemonic models of integration. A regional integration of a popular, democratic and progressive nature is co-labor-actively woven in the articulation between local models, by the local and global relationship in the dimension of totality.

Keywords: Regional integration. Latin America. Decoloniality. Popular Education. Paulo Freire.

LISTA DE SIGLAS

AL	América Latina
ALALC	Associação Latino-americana de Livre-comércio
ALBA	Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América
ALCA	Área de Livre-Comércio das Américas
BM	Banco Mundial
CAN	Comunidade Andina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Conselho de Defesa Sul-americano
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
CELAC	Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
COSIPLAN	Conselho Sul-americano de Infraestrutura e Planejamento
CSN	Comunidade Sul-americana de Nações
CSS	Cooperação Sul-Sul
EP	Educação Popular
EPI	Economia Política Internacional
EUA	Estados Unidos
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSM	Fórum Social Mundial
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IIRSA	Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana
INDAP	Instituto de Desarrollo Agropecuario
IR	Integração Regional
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros

MCCA	Mercado Comum Centro-americano
MCP	Movimento de Cultura Popular
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAFTA	Tratado Norte-americano de Livre-Comércio
NUPEDELAS	Núcleo de Pesquisa Diálogos Interseccionais e Epistemologias Latino-americanas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPA	Operação Panamericana
PLI	Pensamento Latino-americana para a Integração
PROLAM	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina
PROSUL	Foro para o Progresso e Desenvolvimento da América do Sul
RI	Relações Internacionais
SI	Sistema Internacional
SICD	Sistema Internacional de Cooperação para o Desenvolvimento
SP	São Paulo
UE	União Europeia
UNASUL	União das Nações Sul-americanas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USP	Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Optar pela pesquisa é, em boa parte do tempo, uma opção solitária e de autoisolamento. Pesquisamos e escrevemos na companhia de nossas mentes e corações. Por mais que estejamos acompanhados(as) de vozes intelectuais em permanente diálogo conosco por meio da literatura, não é raro sermos assaltados(as) pela sensação de estar só. Mas eu nunca estive só. Mesmo em momentos em que me senti paralisada no tempo e que a tristeza tentou fazer morada, eu nunca estive só.

São muitas as pessoas que caminham comigo e que, direta ou indiretamente, me trouxeram até aqui. São pessoas que são parte de mim e que com sua amorosidade me formaram e formam como uma mulher que pesquisa Educação e Relações Internacionais desde a América Latina. Nomeá-las neste espaço é minha forma de honrá-las:

Aos meus pais, Ênio e Nájela, não apenas pelos sujeitos extraordinários que são e os pais afetuosos e presentes que tenho o privilégio de ter, mas também por não medirem esforços em possibilitar a mim e a minha irmã o acesso à educação e por terem me permitido ter dedicação exclusiva à pesquisa durante a graduação e nos primeiros dois anos do mestrado. A pesquisadora (em permanente formação) que sou hoje não existiria da mesma forma sem esse apoio familiar. Muito obrigada!

Ao professor Dr. Éder da Silva Silveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC), que na graduação me acolheu em seu grupo de pesquisa e apostou em mim como pesquisadora. Com ele aprendi tudo o que sei. O professor Éder sempre abraçou minhas inquietações e curiosidades epistemológicas e embarcou sem pestanejar quando primeiro propus pesquisar gênero e sexualidade na educação comunista e depois sugeri a temática da de(s)colonialidade no campo das teorias curriculares. Meus primeiros passos na pesquisa tiveram a orientação crítica, rigorosa e demasiadamente amorosa do professor Éder, que, mesmo ao final de uma parceria formal de quatro anos na iniciação científica, permaneceu me agraciando com sua generosa colaboração em escritos. Muito obrigada, professor, pela paciência de esperar o tempo do desabrochar daquela tímida estudante de Relações Internacionais que entrou em tua sala para participar do processo seletivo da bolsa de iniciação científica e não obteve êxito.

À professora Dra. Cheron Zanini Moretti, também do PPGEduc da UNISC, por tudo e por tanto! A professora Cheron me ensina todo dia a boniteza da prática docente e da pesquisa quando não andamos só. Com ela, vivenciei e vivencio a encarnação não-dogmática dos princípios freirianos. O testemunho da práxis docente da professora Cheron inspira a todos(as) que lhe cercam, declaro isso sem qualquer margem de erro. Com ela, aprendi o real sentido da dialogicidade, da educação como prática da liberdade, da co-labor-ação e da defesa da coerência e rigorosidade teórica e metódica. Cada encontro com ela me faz lembrar de que o que fazemos importa e tem impacto. Cheron querida, muito obrigada! Obrigada por me abraçar em teu grupo de pesquisa, obrigada por aceitar ser minha co-orientadora, obrigada por ser uma companheira que tenho a honra de estar ao lado na marcha por um projeto civilizatório anticapitalista, feminista e ecossocialista. Tu és não apenas uma de minhas referências acadêmicas, mas também de mulher, intelectual e militante.

Aos grupos de pesquisa “Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais”, coordenado pela professora Dra. Cheron Zanini Moretti; “Currículo, Memórias e Narrativas”, coordenado pelo professor Dr. Éder da Silva Silveira; e “Núcleo de Pesquisa Diálogos Interseccionais e Epistemologias Latino-americanas (NUPEDELAS)”, coordenado pelas professoras Dra. Maria Cristina Cacciamali e Dra. Vivian Urquidi da Universidade de São Paulo (USP). No quefazer coletivo da pesquisa científica, aprendi que o conhecimento não se constrói nunca sozinho. A rigorosidade teórica e metódica da produção do conhecimento requer laços de afeto e camaradagem para ser autenticamente potente e transformadora.

Às Dras. Maria de Fátima Souza da Silveira e Andrea Rosendo, sem elas eu não estaria aqui. Foram essas duas mulheres intelectuais negras que me apresentaram o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM) da USP e me incentivaram a prestar o processo seletivo para o mestrado. Elas acreditaram em mim. Conheci a ambas no “I Congresso Internacional Pensamento e Pesquisa sobre a América Latina”, organizado pelo PROLAM na USP em maio de 2019. Fátima era uma das coordenadoras do seminário de pesquisa em que apresentei meu trabalho. Fiquei encantada ao ouvir sobre sua dissertação, que pensava Florestan Fernandes como um intelectual decolonial, e abismada pelo rigor teórico de sua fala gentil. Encontrei Andrea no minicurso sobre “epistemologias do Sul” ao qual nos inscrevemos. Durante três manhãs, testemunhei com a sede de quem encontra água fresca no calor dos trópicos a reflexão crítica e subversiva de Andrea; bebi suas palavras, encharcando-me em cada uma de suas provocações teóricas que nos convidava a desconfiar de

nossas próprias certezas. Com Fátima e Andrea, aprendi que a caminhada da pesquisa é também construída por laços de solidariedade, afeto e camaradagem. Muito obrigada, gurias!

A meus amigos e minhas amigas, aos quais não me atrevo a citá-los(as) nominalmente sob o risco de esquecer alguém. Abro exceção apenas para minha querida amiga Rhaíssa Porto, com quem tenho a honra de caminhar lado a lado desde 2010, quando o amor por séries de ficção científica nos brindou com essa linda amizade. Por mais inusual que seja o ritmo de nossa amizade e de nossos encontros, o sentimento permanece inabalável desde nossos encontros nos corredores do Colégio Imaculada Conceição durante o intervalo das aulas. Rhaíssa, obrigada por ser exatamente quem tu és. Cada palavra, cada conselho, cada conforto e cada amenidade que compartilhamos me transformam e me fortificam. Nossos cafés, mesmo que virtuais, são espaços potentes que me ensinam a boniteza das relações humanas. Muito obrigada!

Ao professor Dr. Sedi Hirano, meu querido orientador, que tão amorosamente me aceitou como sua orientanda e que foi sempre gentil em nossos diálogos epistolares. Ao professor Dr. Júlio César Suzuki, coordenador do PROLAM, que nunca hesitou em responder prontamente as dúvidas e inquietações da comunidade prolaniana. Muito obrigada!

À Universidade de São Paulo, ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina por apostar nesta pesquisa. Muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil – Código de Financiamento 001.

Escrevo essas últimas palavras de agradecimento com os olhos marejados após ver um homem nordestino e representante da classe trabalhadora ser empossado pela terceira vez presidente da república. O golpe parlamentar-civil-midiático sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016 aprofundou uma ferida que permanece aberta desde 1500. Normalizamos a barbárie e com ela convivemos desde a invasão colonial-imperial, mas, durante o ciclo petista, nós, filhos e filhas da classe trabalhadora, pudemos brevemente sonhar. Chego à Universidade de São Paulo nos braços de minha avó materna, Maria Venezi, uma mãe-solo que criou oito filhos com o auxílio da solidariedade de familiares e vizinhos em semelhante condição de vulnerabilidade socioeconômica. Com ela, que me criou enquanto meus pais cumpriam com suas jornadas de trabalho, aprendi o que significa a ética do cuidado e o amor incondicional.

Nos braços de minha avó paterna, Noeli, uma mulher analfabeta que criou seus quatro filhos com a renda da artesanaria da costura ao lado de meu avô Francisco, chego à Universidade com a consciência crítica de reconhecer o lugar de onde falo e saber qual visão de mundo honra minha história e a de meus semelhantes. Com essas mulheres tão humanas, formei-me mulher e militante.

Sou fruto da classe trabalhadora, uma mulher que cresceu em uma conjuntura em que caminhávamos para fazer do Brasil um país de todos e todas. Testemunhei a boniteza de junto a meus primos e primas sermos os primeiros a conquistar a formação no ensino superior. Eu vi meus semelhantes ascenderem socialmente. Eu vi os filhos e as filhas da classe trabalhadora ocuparem espaços exclusivos à classe dominante. E eu vi tudo isso ruir a partir de 2016 a cada investida neoliberal sobre a vida humana, com a retirada de direitos sociais e com a naturalização da barbárie e da desumanização. Eu vi as universidades serem sucateadas, a educação pública e de qualidade desmontada e a boca faminta do capital calcular o preço da vida de acordo com a cotação do dólar. Eu vi minha gente morrer de fome e agonizar em fila de hospital porque o ex-presidente genocida Jair Bolsonaro negou vacina diante de uma pandemia global que vitimou mais de 600 mil brasileiros(as). Eu vi meus companheiros e minhas companheiras abandonarem o sonho da graduação e da pós-graduação porque a contradição entre estudar e trabalhar os fazia escolher entre se formar ou passar fome. Eu vi tudo isso.

Diante do fatalismo desse cenário, apeguei-me ao otimismo crítico que Paulo Freire nos ensinou. Talvez um de seus maiores legados seja esse lembrete praxístico de não sucumbir diante de uma situação-limite. Escrevo com olhos marejados porque diante da ofensiva fascista da qual fomos vítimas nos últimos seis anos, nós conseguimos eleger Luiz Inácio Lula da Silva presidente outra vez!

Voltamos a sonhar!

Em memória de Marielle Franco (1979-2018).

Descanse em luta!

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	16
PROBLEMA	26
OBJETIVO GERAL.....	26
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1 AMÉRICA LATINA NO LABIRINTO DA (TRANS)MODERNIDADE	27
1.1 O ENCOBRIMENTO: MODERNIDADE/COLONIALIDADE.....	29
1.2 UM HORIZONTE HISTÓRICO TRANSMODERNO: DE(S)COLONIALIDADE COMO PRÁXIS.....	51
2 EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA	66
2.1 ACUMULADO HISTÓRICO DE UM QUEFAZER AUTÊNTICO	66
2.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	81
3 INTEGRAÇÃO REGIONAL LATINO-AMERICANA: HEGEMONIA OU CONTRA-HEGEMONIA?	107
3.1 ABORDAGENS HEGEMÔNICAS E AMÉRICA LATINA: IMPOSIÇÃO, REPRODUÇÃO E TENSIONAMENTO CRÍTICO	108
3.1.1 Abordagem norte-americana e abordagem britânica.....	108
3.1.2 Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI), regionalismos latino- americanos e a opção de(s)colonial.....	116
3.2 AUTONOMIA, DESENVOLVIMENTO E DEFESA DA NATUREZA EM UM HORIZONTE HISTÓRICO TRANSMODERNO	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	174

PRIMEIRAS PALAVRAS

Querido leitor e querida leitora,

Escrevo estas primeiras palavras na ânsia de materializar as reflexões e experiências que me acompanharam ao longo de três anos de pesquisa. Do sul ao sudoeste do Brasil, andarilhei inquieta movida pela curiosidade epistemológica de compreender a integração latino-americana para além das abordagens e modelos hegemônicos a que temos acesso na academia. Graduada em Relações Internacionais (RI) e com a rica bagagem de quatro anos de iniciação científica na área de Educação, teimei, desde o início, por fazer da nossa pesquisa um bonito diálogo entre esses dois campos do saber. Nesses três anos de mestrado, jamais desisti de pesquisar um tema interdisciplinar, que evidenciasse o quanto as RI e a Educação podem se beneficiar uma da outra. Espero, humildemente, ter conseguido tal feito.

Nomeio *nossa* pesquisa porque ela é a soma de todos aqueles e aquelas que me afetaram, provocaram e sensibilizaram antes e durante o tempo do mestrado. Ela resulta das partilhas com colegas em sala de aula e nos grupos de pesquisa, das interações em eventos acadêmicos, das orientações amorosas e rigorosas com educadores(as). Nossa pesquisa floresce da co-labor-ação com homens e mulheres comprometidos com a rigorosidade metódica, com a episteme popular e com o sonho de uma América Latina autônoma e soberana; nutre-se do pensar certo para a disputa de um horizonte histórico de(s)colonial alternativo ao “sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSGUÉL, 2002).

Do pré-projeto à dissertação, nossa pesquisa foi se modificando. Inicialmente, desejei investigar as contribuições do pensamento social e pedagógico da intelectual de(s)colonial e educadora popular estadunidense Catherine Walsh para a pedagogia latino-americana. Essa proposta foi submetida como pré-projeto ao processo seletivo de mestrado do PROLAM para ingresso no primeiro semestre de 2020. Entretanto, o primeiro ano de mestrado me presenteou com reflexões críticas e sínteses potentes por meio de leituras e diálogos com professores(as), colegas, amigos(as) e pesquisadores(as) em disciplinas, eventos e grupos de estudo e pesquisa. No decorrer desses três anos de mestrado, as decisões teóricas e metodológicas se modificaram para acompanhar as reformulações no tema e nos objetivos da dissertação. As bibliografias e debates das disciplinas, a participação em eventos, o co-labor do grupo de pesquisa “Educação Popular, metodologias participativas e estudos decoloniais”, os apontamentos e sugestões dos professores doutores Danilo Romeu Streck e Dennis de Oliveira e da professora doutora Maria Julieta Abba, bem como a orientação amorosa e exigente do professor Sedi Hirano e da

professora Cheron Zanini Moretti me guiaram na escrita e desenvolvimento de nossa pesquisa. Cada partilha, ponderação e sugestão impactou o texto que lhes apresento. Entretanto, assumo total responsabilidade pelas interpretações e possíveis equívocos que aqui tomam corpo.

Na história moderna/colonial da América Latina, a integração regional radica a política de consolidação da democracia e de defesa do território, guiada pelos três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI) (PAIKIN; PERROTTA; PORCELLI, 2016): autonomia política, desenvolvimento socioeconômico e defesa da natureza¹. A integração como unidade para defesa da soberania e oposição à intervenção estrangeira na região constitui uma utopia latino-americana desde os libertadores da América, com o projeto de “Pátria Grande” do militar e líder revolucionário venezuelano Simón Bolívar (1783-1830) e com a ideia de “Nossa América” do poeta, escritor e líder revolucionário cubano José Martí (1853-1895). A integração é um tema trabalhado pela geração de 1900, sobretudo pelo escritor argentino Manuel Baldomero Ugarte (1875-1951), e que se solidifica no período pós-II Guerra Mundial com a institucionalização das Ciências Sociais Latino-americanas, cujo marco é a criação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). No nascente século XXI, as iniciativas regionais contra-hegemônicas da aurora progressista dos governos de esquerda latino-americanos reforçam essa utopia. Esses fatos e movimentos político-intelectuais evidenciam a centralidade da integração regional na agenda política da América Latina. Sua constante presença como desafio teórico e definição política ao longo de nossa história ilustra que a integração ou unidade latino-americana é entendida, ademais, como estratégia de inserção internacional (PAIKIN; PERROTTA; PORCELLI, 2016).

Essa investigação foi suleada pela pergunta: *quais as contribuições da Educação Popular (EP) freiriana, como uma opção de(s)colonial, para o debate latino-americano sobre integração regional e como essas contribuições ampliam seu escopo conceitual por meio do diálogo com os três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI): autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza?* Este questionamento desponta como síntese das reflexões de aproximação entre integração da América Latina e Educação Popular na perspectiva de(s)colonial e freiriana.

¹ Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) definem o terceiro valor fundamental do PLI como defesa dos *recursos naturais* e não da *natureza*. Entretanto, como emprego em nossa pesquisa uma abordagem de(s)colonial e freiriana, entendo que o termo “recursos naturais” exprime a conotação moderna instrumental de apropriação e exploração da natureza pelo capital. Reivindico, assim, “*defesa da natureza*” ao invés de “defesa dos recursos naturais” para manter a coerência com o referencial teórico-analítico.

A “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014a) que me move é fruto da inquietação diante da insuficiência das abordagens e modelos hegemônicos de integração regional para dar conta da heterogeneidade histórico-estrutural da América Latina. Uma curiosidade que também é gerada pelo incômodo com a invisibilidade e o não reconhecimento de alternativas contra-hegemônicas de integração desde o Sul global² pelo cânone da Economia Política Internacional (EPI). Parece-me curioso que, sendo a integração um movimento para diminuir fraquezas e desenvolver capacidades (GADOTTI, 1992) e um esforço de consolidação da democracia suleado pelos três valores fundamentais do PLI (PAIKIN; PERROTTA; PORCELLI, 2016), iniciativas não-institucionais de natureza plural e contra-hegemônicas, tais como a Via Campesina, a concepção ameríndia de *Abya Yala*, o Fórum Social Mundial (FSM) e o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), para citar apenas alguns exemplos, não sejam reconhecidas como autênticas e legítimas experiências de integração regional. As lutas pelo comum e pela reconfiguração do político são unificadas nessas iniciativas e matizadas através da práxis político-pedagógica de emergência das histórias silenciadas pela modernidade eurocêntrica e de retomada de nossa ontológica e histórica vocação em “ser mais” (FREIRE, 2016a). Entendo que nisto reside o poder da Educação Popular freiriana para o campo da integração regional: ela é uma práxis radical de denúncia dos limites da integração hegemônica e anúncio de outras integrações possíveis pautadas pela “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2014a) em um horizonte histórico “transmoderno” (DUSSEL, 2016, 2005).

Investigar as aproximações entre integração regional latino-americana e Educação Popular na perspectiva de(s)colonial e freiriana não é um caminho óbvio, nem exaustivamente pesquisado até aqui. Há carência de produções que reivindicuem a Educação Popular freiriana como arcabouço de(s)colonial praxístico de teorização sobre integração regional. Não é minha pretensão sanar essa carência, mas aproximar-me a esta marcha radicalmente comprometida com o “ser mais” para nos fazer ocupar esse espaço junto àqueles(as) que se aventuram pela boniteza deste caminho! Essa pesquisa se inspira e assume a aposta que o educador e filósofo da educação brasileiro Danilo Romeu Streck (2006) faz em sua leitura da metáfora do labirinto

² A divisão entre Norte e Sul global que empregamos ao longo de todo este escrito não é geográfica, por mais que grande parte do território do hemisfério sul coincida com a definição de Sul global. O Sul é metafórico, respeita à diferença colonial (MIGNOLO, 2020), à vida que não importa (MALDONADO-TORRES, 2007) e ao estado permanente de guerra (MALDONADO-TORRES, 2018). Trata-se da corpo-política da exterioridade do colonizador (DUSSEL, 2005), fundada pela experiência histórica do colonialismo e atualizada nas relações de poder de dominação, exploração e conflito do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Há Sul no Norte e há Norte no Sul. O Sul são os povos explorados e oprimidos, desumanizados pela colonialidade global, cuja pluralidade epistemológica foi silenciada (QUIJANO, 2010; SANTOS, 2019).

latino-americano: talvez a resposta não seja a saída do labirinto, mas a construção de formas coletivas autênticas para habitá-lo.

Essa pesquisa nasce da conjuntura turbulenta que atravessamos e experienciamos em território latino-americano. Nasce de uma situação-limite que administra nossa capacidade de ação e impõe sua força de pensamento hegemônico sobre a forma como enxergamos o mundo e os desafios de nossa época. O neoliberalismo, enquanto estágio atual do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, desencoraja nossas lutas e desarma a rebeldia. É difícil não sermos assolados pelo “cansaço existencial” (FREIRE, 1978) que resulta do esforço de resistir diante da barbárie e que, muitas vezes, nos anestesia. Mas nós nos recusamos a recuar! Um horizonte histórico pautado pela “ética do mercado” (FREIRE, 2014a) e a sociabilidade do capital não nos serve. Eu e você precisamos voltar a sonhar o sonho possível da utopia crítica que tanto Paulo Freire nos encorajou em seus escritos; um sonho cuja práxis da EP freiriana coloca em movimento diariamente, nos quatro cantos deste pedaço de terra à oeste de Greenwich habitado por *un pueblo sin piernas, pero que camina*. Precisamos esperar em torno da construção do inédito-viável, de uma viabilidade histórica antagônica ao projeto civilizatório neoliberal, para disputarmos a hegemonia não apenas do tempo presente, mas também do ontem, com resgate e valorização da diferença colonial, e, sobretudo, do amanhã como horizonte histórico ético, justo, solidário, democrático e, essencialmente, humano.

De natureza qualitativa, essa pesquisa está orientada pela preocupação de compreender as implicações e possíveis desdobramentos de nosso objeto cognoscível. Segundo a socióloga brasileira Maria Minayo (2016, p. 20), a pesquisa qualitativa “se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e representa “parte da realidade social”. Para o cientista social estadunidense Robert Yin (2016), a pesquisa qualitativa permite maior flexibilidade quanto ao(s) tema(s) estudado(s), viabilizando que fenômenos da vida cotidiana sejam elementos de investigação. Para Yin (2016), esse tipo de abordagem consegue abranger o contexto em que o sujeito está inserido. Ou seja, nos permite compreender o local de onde ele fala e capturar sua visão de mundo. Em relação ao contexto, o pedagogo e sociólogo brasileiro Romeu Gomes (2016) salienta que na pesquisa qualitativa devemos atentar tanto para as similaridades e congruências que surgem nas fontes quanto para aquilo que as diferenciam e distanciam. Ter cautela para a heterogeneidade e homogeneidade se faz necessário à compreensão daquilo que emerge na investigação. Esse é um importante aspecto, pois o contexto possui implicações na vida dos sujeitos. A partir da pesquisa qualitativa, nós podemos contribuir para o debate de questões já

existentes ou que possam vir a existir fruto de nossa própria pesquisa, ampliando, contestando ou desenvolvendo novos conceitos.

Neste percurso metodológico, não há como conceber nossa pesquisa sem o viés da interdisciplinaridade que, de acordo com a filósofa da educação brasileira Ivani Fazenda (2008), rompe com a linearidade e os esquemas dicotômicos que hierarquizam métodos, técnicas e conhecimentos, o que oportuniza novas interpretações sobre os fenômenos socioculturais. Para Fazenda (2008, p. 22), “a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto”, o que vai ao encontro do que propõe Freire (2015) como “situação problematizadora”, isto é, aquilo que queremos conhecer e desvelar. Por isso, inspirada em Fazenda (2008) e Freire (2015), entendo que a leitura rigorosa e crítica de um texto requer o compromisso epistemológico da disciplina intelectual e da postura sistemática do sujeito diante do objeto cognoscível. O estudo de um texto exige o reconhecimento de seu contexto de produção, dos condicionamentos sócio-histórico-culturais que atravessam sua feitura e autoria; requer, sobretudo, uma postura curiosa que problematiza e questiona e que tem a totalidade como perspectiva que dimensiona pretexto, texto e contexto.

Reivindicar a Educação Popular freiriana para analisar a integração regional vai ao encontro da interpretação de Lúcia Rodríguez, Carlos Marín, Silvia Moreno e María Rubano (2007) sobre a potencialidade praxística do pensamento de Paulo Freire. Para os autores, muito dessa potencialidade foi sendo esvaziada pelo movimento de mitificação da figura de Freire. A leitura dogmática da obra do educador brasileiro reduz a proposta político-pedagógica de sua herança intelectual e neutraliza a reinvenção crítica de seu legado filosófico, metodológico, político, pedagógico, antropológico e epistemológico. Uma herança de ação-reflexão-ação radicalmente comprometida com a transformação da realidade injusta e desigual. Por isso, tomo a “Pedagogia do oprimido” como fonte de pesquisa, da qual outras fontes de Educação Popular aqui reivindicadas são tributárias, para discutir as possibilidades explícitas e latentes na EP freiriana a fim de analisar a integração latino-americana, sob o esforço crítico de explorar sua contribuição ao campo. Para esta pesquisa, utilizo como fonte a sexagésima segunda edição brasileira de “Pedagogia do oprimido”, publicada em 2016 pela editora Paz e Terra da cidade do Rio de Janeiro/RJ e que possui um total de 256 páginas.

A “Pedagogia do oprimido” é uma obra conhecida mundialmente e foi traduzida para mais de vinte idiomas. Ela é o livro-referência das ideias pedagógicas de Paulo Freire. Publicada pela primeira vez em inglês no ano de 1970 pela editora *Herder and Herder* de Nova Iorque, Estados Unidos da América, a “Pedagogia do oprimido” é uma síntese do pensamento praxístico de Paulo Freire. A cópia do manuscrito datilografado em português, que chega ao

Brasil somente em 1970, foi encaminhada desde Genebra por Freire pelas mãos do sociólogo suíço Jean Ziegler. Sua edição brasileira foi publicada apenas em 1974 pela Editora Paz e Terra, em decorrência da atmosfera política de censura e repressão imposta pela ditadura civil-militar. Antes da edição brasileira, o livro já havia sido traduzido para o espanhol, italiano, francês, grego, holandês, português-pt e alemão, além do inglês (FREIRE, 2016b; GADOTTI, 1996).

O manuscrito de “Pedagogia do oprimido” foi redigido pelo autor durante o exílio no Chile, entre os anos de 1967 e 1968, quando trabalhava como assessor do democrata-cristão chileno Jacques Chonchol no *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP). Conforme Freire (2016b), o tempo da escrita é sempre precedido pelo tempo do falar das ideias. Por isso, as atividades político-pedagógicas desenvolvidas em INDAP junto a jovens progressistas, agrônomos e camponeses(as), e o diálogo partilhado com esses sujeitos foram o terreno de experimentação e germinação da “Pedagogia do oprimido”. Com eles, Freire debateu sobre a realidade concreta e a opacificação que a ideologia dominante faz dela. Uniu, com criticidade, essas novas experiências com as que teve no Brasil antes do exílio em 1964. Compartilhou igualmente reflexões sobre textos que elaborava e sobre suas “fichas de ideias” – papéis com anotações sistematizadas – com seus companheiros de exílio, sobretudo com o cientista político brasileiro José Luis Fiori e a socióloga chilena Marcela Gajardo. Isso revela que a “Pedagogia do oprimido” é uma obra atravessada pela dialogicidade desde sua gestação. O tempo de maturação dos fundamentos da pedagogia da libertação, que se expressam desde as obras anteriores, mas ainda não com tanta clareza e densidade filosófica e epistemológica como em “Pedagogia do oprimido”, se encontra nessas experiências.

Freire escreveu os primeiros três capítulos da obra em 1967, quando delegou a seu amigo e companheiro de exílio, o filósofo brasileiro Ernani Maria Fiori, as tarefas de leitura crítica do manuscrito e escrita do prefácio. Freire (2016b) narra em “Pedagogia da esperança” que, algum tempo antes, numa tarde em Santiago do Chile, o geógrafo brasileiro Josué de Castro aconselhara a ele e ao político brasileiro Almino Afonso para sempre deixar descansar um texto recém escrito, esquecê-lo por alguns meses, para depois retomar sua leitura com um novo olhar, menos viciado e cansado. E assim o fez isso com “Pedagogia do oprimido”. Depositou o manuscrito em uma gaveta, logo após Fiori retornar com sugestões e entregar o prefácio, e se reencontrou com ele dois meses depois. Pela releitura dos três capítulos originais, Freire se convenceu de que a obra estava incompleta. Um quarto capítulo era necessário para enlaçar os conceitos e as ideias trabalhados nos capítulos anteriores. Freire (2016b) relata que a escrita deste capítulo se deu por pensamentos/ideias anotados em papéis que carregava consigo, no contexto das andarilhagens que realizou em 1968 por Santiago do Chile e cercanias.

Na feitura desta obra, Elza Freire, pedagoga de formação e primeira esposa de Freire, exerceu importante função tanto na leitura crítica e amorosa do texto, quanto no trabalho de reprodução social que possibilitou a Freire se isolar em seu escritório para escrever. Além dela, Freire (2016b) agradece nominalmente em “Pedagogia da esperança” aos chilenos “Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raul Velozo, Pelli” e aos brasileiros “Paulo de Tarso, Plínio Sampaio, Almino Afonso, Maria Edy, Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Ermani Fiori, João Zacariotti, José Luis Fiori, Antônio Romanelli” (p. 86) pelos diálogos, leitura e escuta ativa das ideias e texto da “Pedagogia do oprimido”.

Em Freire, testemunhamos a justa raiva contra o neoliberalismo e sua a-eticidade, bem como a rebeldia em não sucumbir ao fatalismo e ao discurso pós-moderno de morte das utopias. Contra as injustiças do mercado, Freire continua apostando no sonho como parte de um projeto radicalmente comprometido com a transformação da realidade e a construção de um mundo digno e humano. Defendeu que são as iniciativas coletivas populares, dos(as) esfarrapados(as) do mundo, como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde se germina a utopia crítica. Freire não negociou sua luta por um horizonte histórico de libertação.

Freire costurou o pedagógico ao político em sua práxis revolucionária. O menino de Recife esteve ao lado de homens e mulheres na organização da justa raiva em luta, na oposição contra a barbárie, na construção de alternativas democráticas para humanização por meio da educação como prática da liberdade. No quefazer coletivo e revolucionário, Paulo Freire teorizou e experienciou a integração como enraizamento histórico e como conscientização sobre a desumanização dos povos do Sul global. Esse enraizamento e essa conscientização indicam a unidade como ferramenta de luta contra a opressão e como viabilidade histórica. O que Freire nos mostrou em vida e postulou em seus escritos é que na exploração do(a) outro(a) reconhecemos a nossa condição minimizada como sujeito-objeto. Na solidariedade subalterna e “cumplicidade subversiva” (GROSFOGUEL, 2010) entre homens e mulheres pauperizados pela boca faminta do Norte global, elaboramos estratégias de resistência e re-existência de um novo horizonte histórico. Habitar o labirinto latino-americano requer uma práxis autenticamente popular e democrática, construída crítica e criativamente de forma co-laborativa e guiada pela humanização; tem na integração uma de suas bases.

Na escrita dessa dissertação, optei por descrever a nacionalidade e formação dos autores e das autoras trabalhados(as) sempre que a informação estivesse disponível e citá-los(as) por nome e sobrenome na primeira vez em que aparecem no texto – não entre parênteses. Em autores(as) cuja nacionalidade não consegui localizar, tentei identificar a instituição a qual se vinculam no período da escrita dessa pesquisa, mas em nem todos(as) isso foi possível. Faço

essa escolha para destacar que nossos(as) intelectuais são homens e mulheres concretos(as), não apenas uma abstração teórica identificada pelo sobrenome. Isso serve para evidenciar três questões: 1) a historicidade de cada um e de cada uma e os limites e possibilidades de suas contribuições teórico-metodológicas; 2) seu *lócus* de enunciação na geopolítica e corpo-política do conhecimento; e 3) sua identidade de gênero, visibilizando no caso das mulheres intelectuais, o pequeno e potente grupo ao conhecê-las pelo primeiro nome. E informar a formação dos(as) autores(as) vai ao encontro da afirmação da cientista política argentina e intelectual basilar para essa pesquisa, Daniela Perrotta (2018), sobre a interdisciplinaridade do PLI, cuja gênese prescinde do campo das Relações Internacionais.

Também quero elucidar algumas opções de grafia e redação adotadas. Em primeiro lugar, emprego o termo *de(s)colonialidade* ao invés de decolonialidade ou descolonialidade. A literatura sobre o tema é inconclusiva a respeito de uma grafia uniforme e nos mostra que esta é uma questão secundária. O que importa é muito mais seu conteúdo do que sua forma. Escrevi brevemente sobre essa questão ao lado das companheiras queridas Aline Mesquita Corrêa e Camila Wolpato Loureiro e da co-orientadora Cheron Zanini Moretti, em artigo publicado em 2022 intitulado “Paulo Freire e Catherine Walsh: afinidades teórico-práticas nas pedagogias de(s)coloniais” (CORRÊA; LOUREIRO; CRUZ; MORETTI, 2022). O “s” entre parênteses objetiva dar conta das duas variações do termo na literatura em português e espanhol e pontuar que se trata de uma alternativa política, epistêmica, ética e estética ao sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que não rejeita a modernidade – caracterizada como “transmodernidade” (DUSSEL, 2016, 2005).

Em segundo lugar, descrevo Educação Popular com as iniciais em letra maiúscula sempre que estiver me referindo à práxis pedagógica e revolucionária que floresce desde a América Latina. Isto é, as iniciais maiúsculas representam a EP como concepção educativa. Essa grafia tem respaldo em referências do campo, como o antropólogo brasileiro Carlos Rodrigues Brandão (1985), a pedagoga brasileira Conceição Paludo (2001) e o sociólogo peruano e ex-presidente do CEAAL Oscar Jara Holliday (2020). Quando emprego as iniciais minúsculas, refiro-me a práticas educativas da cultura popular não sistematizadas ou que não reivindicam a Educação Popular como definição de sua práxis (mas são igualmente válidas).

Ao longo dos capítulos, utilizei diferentes terminologias, com base no referencial teórico de(s)colonial e freiriano, para designar homens e mulheres que se encontram desumanizados pela lógica perversa e cruel do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Refiro-me a esses sujeitos enquanto: oprimidos e oprimidas (FREIRE, 2016a); subalternos e subalternas (MIGNOLO, 2020); ser/sujeito colonial (MALDONADO-TORRES, 2010); aqueles e aquelas

que habitam a “zona do não ser” (FANON, 2008); condenados e condenadas da terra (FANON, 1968); esfarrapados e esfarrapadas do mundo (FREIRE, 2016a)... São denominações múltiplas que expressam, em essência, a mesma experiência existencial traumática de negação da vocação histórica e ontológica de homens e mulheres em “ser mais” (FREIRE, 2016a).

Por fim, pondero que o termo “não-moderno” empregado nesta pesquisa não significa, de forma alguma, a assunção da existência de entidades que não são modernas. A negação no termo serve para marcar a diferença entre o projeto político da modernidade eurocêntrica e tudo aquilo produzido como sua exterioridade. Faço essa distinção porque, ao assumir o referencial teórico da de(s)colonialidade, não há como conceber a existência de territórios, culturas e sujeitos intocados, material e intersubjetivamente, pela modernidade. Somos todos e todas modernas, porque, como veremos no primeiro capítulo, sem o mundo colonial, a modernidade jamais existiria (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2020; QUIJANO, 2010). Então, reforço que a qualificação “não-moderno” se refere aos sujeitos, conhecimentos, filosofias, linguagens, espiritualidade, organizações políticas e distribuição do poder que divergem da metanarrativa universalista moderna.

Os capítulos desta dissertação foram organizados de forma a costurar a discussão sobre integração regional latino-americana e Educação Popular em articulação com nossa perspectiva analítica de(s)colonial e freiriana. Todavia, essa organização não enrijece o diálogo entre os(as) autores(as) e conceitos, ideias e teorias, uma vez que se atravessam e são discutidos com maior ou menor profundidade dependendo do tema abordado no capítulo.

No primeiro capítulo, procuro compreender o que significa a experiência da modernidade/colonialidade e como ela (de)forma a história da América Latina e conforma nosso ser, saber e poder. Discuto as alternativas de resistência e re-existência que contrapõem a modernidade eurocêntrica e que são opções de(s)coloniais de construção de um horizonte histórico transmoderno. Dialogo, principalmente, com autores(as) do campo de produção do conhecimento de(s)colonial, pós-colonial e crítico.

No segundo capítulo, dedico-me a caracterizar a Educação Popular como acumulado histórico (MEJÍA, 2013, 2009) e alternativa pedagógica (GOMEZ SOLLANO, 2017) e a justificar o que entendo quando a qualifico como *freiriana* (PAULO, 2018). Neste capítulo, articulo conceitos praxísticos trabalhados pela EP, como democracia, cidadania e participação, para ilustrar ao leitor(a) minha defesa da contribuição dessa alternativa pedagógica para a integração latino-americana. Em seguida, dialogo com Paulo Freire por meio da “Pedagogia do oprimido” e outras de suas principais obras, como “Educação como prática da liberdade” (1967), “Ação cultural para a liberdade” (1972), “Educação e mudança” (1979), “Pedagogia da

esperança” (1992) e “Pedagogia da autonomia” (1996), para defender minha posição de que só há democracia radical e substantiva, com participação popular e cidadania ativa, quando há humanização. E isso se sustenta pelos elementos que constituem a teoria da ação dialógica: colaboração, união para libertação, organização e síntese cultural. A conquista do “ser mais” é fundamental ao processo de garantia da autonomia política, legitimação de uma concepção de desenvolvimento enraizada no lugar e defesa da natureza. Os sentidos e significados atribuídos aos três valores fundamentais do PLI carregam a visão de mundo dos sujeitos e a hegemonia do pensamento moderno confere a eles sentido e significado eurocêntrico.

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização das abordagens hegemônicas (britânica e norte-americana) da Economia Política Internacional (EPI) para a integração regional e os regionalismos latino-americanos (novo e aberto e pós-liberal ou pós-hegemônico), a fim de compreender os limites e as possibilidades dos três valores fundamentais sustentados pelo PLI. Interessa-me aqui introduzir nossa análise, pelo olhar de(s)colonial e freiriano, sobre questões relativas à reprodução de modelos alheios ao nosso contexto e, sobretudo, ao fracasso intrínseco a qualquer tentativa de reparação das desigualdades que ignore a colonialidade global do poder (GROSFOGUEL, 2010, 2002; MIGNOLO, 2020; QUIJANO, 2012, 2010). Veremos que a formação histórica, social e cultural da América Latina evidencia a experiência comum que une os povos latino-americanos na modernidade/colonialidade e demonstra a ficcionalidade da ideia eurocêntrica de Estado-nação, que apaga a heterogeneidade histórico-estrutural da região e reduz a pluriversalidade do território a fronteiras artificiais e aos símbolos imaginados de uma nação governada pela classe dominante.

Pelo olhar da Educação Popular freiriana, que é práxis de(s)colonial, defendo que há a possibilidade concreta de pensarmos a integração latino-americana a partir da conscientização sobre a experiência de exploração, dominação e conflito de nossas sociedades pela matriz colonial de poder; sobre a experiência de “ser menos” e a conquista do “ser mais”. Preservando as particularidades de cada sujeito, de cada povo, de cada homem e mulher latino-americano(a), e rejeitando qualquer tipo de “fundamentalismo subalterno” (GROSFOGUEL, 2010), podemos juntos(as) desvelar a objetificação que a lógica moderna exerce na zona do não ser e costurar alternativas críticas, criativas e populares que signifiquem os três valores do PLI em harmonia com a visão de mundo dos muitos “território-região” (ESCOBAR, 2005) que resistem e reexistem na América Latina. Superar a lógica colonial/moderna por meio da integração regional requer, justamente, o que o arcabouço teórico do Pensamento Latino-americano para a Integração afirma: reconhecer-nos como uma grande nação pluricultural. E qual a melhor forma

de desvelar a razão de ser das injustiças que nos assolam se não a de uma educação como prática de liberdade?

A seguir, explico o problema de pesquisa, ou “situação problematizadora”, conforme mencionado anteriormente, o objetivo geral e específicos da pesquisa:

PROBLEMA

Quais as contribuições da Educação Popular freiriana, como uma opção de(s)colonial, para o debate latino-americano sobre integração regional e como essas contribuições ampliam seu escopo conceitual por meio do diálogo com os três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para Integração (PLI): autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza?

OBJETIVO GERAL

Analisar quais as contribuições da Educação Popular freiriana, como uma opção de(s)colonial, para o debate latino-americano sobre integração regional e como essas contribuições ampliam seu escopo conceitual por meio do diálogo com os três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para Integração: autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Compreender a relação modernidade/colonialidade e o horizonte histórico transmoderno na América Latina;
- b. Identificar as abordagens hegemônicas de integração regional da Economia Política Internacional (EPI) e compreender os agentes, limites e as contribuições do Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI);
- c. Caracterizar a Educação Popular freiriana como alternativa pedagógica e acumulado histórico a partir dos elementos da teoria da ação dialógica.

Com carinho,

Marcelly Machado Cruz.

Santa Cruz do Sul, verão de 2023.

1 AMÉRICA LATINA NO LABIRINTO DA (TRANS)MODERNIDADE

A América Latina é ideia (ARDAO, 1980), invenção (QUIJANO, 2005), labirinto (IANNI, 1993) e realidade; território concreto onde a vida acontece. Ela é mosaico composto de práticas, saberes, filosofias, sentidos e cosmovisões que produzem como síntese um quadro original. A América Latina é espaço-tempo onde passado, presente e futuro coexistem em conflito, constituindo-se como lugar do contraditório, onde as relações sociais específicas do atual padrão de poder capitalista fecundam o não-coetâneo. Na “Nossa América” de José Martí, a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010) obtém sua origem e privilégio de exercício.

A história da América Latina é uma história de autoritarismo, colonialismo, oligarquias, escravidão, genocídio, epistemicídio, luta, resistência, democracia, libertação, criatividade e recriação (IANNI, 1993). Uma história de avanços e retrocessos, rupturas e continuidades que configuram sua heterogeneidade histórico-estrutural (QUIJANO, 2010). Uma história não-linear, complexa, contraditória e marcada por desencontros e encobrimentos deflagrados pela violência moderno/colonial de apagamento e extermínio dos mundos dos(as) colonizados(as).

Para entender o lugar da América Latina no sistema-mundo capitalista moderno/colonial e os fantasmas que habitam seu labirinto, partimos de uma perspectiva de(s)colonial que vincula a história latino-americana à história mundial no marco do final do século XV, no ano de 1492 (DUSSEL, 2005). Compartilhamos do argumento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010, 2005) de que a conquista/invasão da América Latina inaugura a mundialização do capitalismo³ e o nascimento da modernidade/colonialidade. Ao contrário do que postula a literatura oficial da ciência moderna, a modernidade não inicia com os acontecimentos históricos do século XVII e não está circunscrita a fenômenos intra-europeus (especificamente a região centro-norte da Europa). Como argumenta o filósofo argentino Enrique Dussel (2005, 1993), a modernidade inicia com o encobrimento da América a partir da invasão colonial-imperial de 1492, sendo as novas subjetividades modernas produtos desse acontecimento histórico.

O encobrimento da América sacramenta a visão eurocêntrica hegemônica da história mundial, que torna os países do centro-norte europeu o centro da história, e configura as bases da divisão internacional do trabalho a partir da classificação social mundial pela ideia de “raça”,

³ Mais adiante neste capítulo, discorreremos sobre as qualificações do capitalismo. Entretanto, pontuamos, com base em Grosfoguel (2010), que as relações de poder engendradas pelo capitalismo não se reduzem a esfera econômica, como parte da ciência moderna eurocêntrica insiste em analisar. O capitalismo é, na verdade, o “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu” (p. 466). Sempre que mencionarmos os termos “capitalismo” ou “sistema-mundo capitalista” ao longo do texto, nos referimos à definição de Grosfoguel (2010).

uma categoria mental de desumanização (DUSSEL, 2005, 1993; QUIJANO, 2010). A experiência da modernidade é, assim, a experiência do “desencontro” (QUIJANO, 2005) e do “encobrimento” (DUSSEL, 1993).

As questões em aberto originadas nesse desencontro violento são fantasmas que habitam o labirinto latino-americano e rondam nossa história e pensamento; são desafios teóricos e práticos em permanente reformulação que demandam respostas autogestadas, críticas e inventivas. Esses fantasmas que assombram a região são os mesmos que colocam a integração como viabilidade histórica de habitação dos caminhos do labirinto latino-americano (IANNI, 1993). Por isso, reconhecemos a importância de conhecer essa entidade espaço-temporal que hoje denominamos como América Latina para encontrar formas de habitá-la.

De onde surge a ideia de América Latina? Em estudo sobre a genealogia da ideia, o filósofo uruguaio Arturo Ardao (1980) afirma que ela hoje descreve um continente autônomo e carrega em seu nome dimensões políticas e culturais. Se é bem verdade que uma consciência latino-americana ganha força no pós-guerra, na segunda metade do século XX (FURTADO, 1976), a ideia de “América Latina” data de um século antes e tem raízes na diferenciação da América portuguesa, espanhola e francesa em oposição à América saxã. Segundo Ardao (1980), “latina” e “saxã” adjetivam o “comum conglomerado étnico” que as constitui, e a etnicidade, por sua vez, está entroncada em elementos culturais, linguísticos, geopolíticos e geográficos. Assim, a América Latina alude à relação de diferenciação com a ideia de América saxã, mas sua acepção tem maior relevo que esta última⁴ (ARDAO, 2006, 1980).

Ardao (1980) entende que o nome e a ideia de América Latina são consolidados em três etapas, iniciadas ao final do século XVIII: 1) na primeira etapa, temos ausência do nome e da ideia; 2) na segunda etapa, testemunhamos a emergência da ideia, mas ainda há a ausência do nome; e 3) na terceira etapa, finalmente, temos a consagração da existência do nome e da ideia. Na primeira etapa, a região ao sul dos Estados Unidos foi denominada de “Novo Mundo”, “América do Sul”/“América Meridional”, “América Espanhola”/“Hispanoamérica” e, interiormente, de “Magna Colômbia”. A pluralidade de denominações, todavia, excluía de sua

⁴ O termo “América Latina” tem primazia em relação a “América do Sul” para nomear o continente. O contrário não ocorre com “América Saxã”, que é preterida pelo uso de “América do Norte”. Nas palavras de Ardao (1980): “América Latina ha pasado a ser la preferente denominación político-cultural de un continente, resultando subsidiaria de ella la expresión América del Sur o Sudamérica. Con ese alcance su empleo ha adquirido en nuestros días una impresionante universalidad. América Sajona, en cambio, ha quedado como expresión subsidiaria de la de América del Norte o Norteamérica, erigida en la denominación básica del continente septentrional del hemisferio, en el sentido de continente político-cultural.” (p. 24). Por isso, a contraposição entre “América Latina” e “América do Norte” é recorrentemente utilizada para diferenciar um continente do outro.

referência ou México e América Central ou países de colonização portuguesa e francesa. Essa etapa é marcada pelo ciclo de independências. Na segunda etapa, temporalmente localizada entre 1930 e 1950, a ideia de latinidade floresce. Relata Ardao (1980) que a difusão da ideia é creditada a escritores franceses que a espraíram para contrastar com a ideia de “América saxã”, de domínio dos britânicos. Publicistas latino-americanos que circulavam pela Europa na época se emprestam da ideia, inicialmente para designar à América Espanhola. Nisso chegamos à terceira etapa: a existência da ideia e do nome. Uniu-se à ideia de latinidade o nome de América, mesclando adjetivo e substantivo para nascer a “América Latina” como id-entidade geopolítica e cultural. Essas três etapas representam a síntese da “introdução histórica de um novo conceito das relações de nossa América, com a Europa por um lado e com os Estados Unidos por outro, diante do qual veio a caducar o tradicional e indiscriminado dualismo Europa-América”⁵ (ARDAO, 2006, p. 161, tradução livre). O nome e a ideia de América Latina são, portanto, um *produto histórico*.

1.1 O ENCOBRIMENTO: MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Aníbal Quijano (2010) conceitua a modernidade⁶ como um “novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (p. 85) que corresponde às demandas do atual padrão de poder capitalista. Os pilares de seu projeto civilizatório são a razão/racionalidade científica, as instituições do Estado de Direito (principalmente o Estado-nação como ordenamento jurídico) e o atual padrão de poder capitalista, nutridos pela tríade dos ideais símbolos da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade. Os princípios positivistas, de ordem e progresso, e institucionais e jurídicos, de emancipação e democracia, também fundamentam a modernidade eurocêntrica e formam o aparato moderno. O nascimento da modernidade, segundo Dussel (2016, 2005, 1993), é parte da realidade simultânea e mutuamente constitutiva de articulação entre modernidade, colonialismo e sistema-mundo no atual padrão de poder capitalista.

A modernidade eurocêntrica produz uma epistemologia particular e excludente para atender às “necessidades cognitivas do capitalismo” (QUIJANO, 2010). Ou seja, desenvolve

⁵ Redação original em espanhol: “Se trataba de la introducción histórica de un nuevo concepto de las relaciones de nuestra América, con Europa por un lado y con Estados Unidos por el otro, ante el cual vino a caducar el tradicional e indiscriminado dualismo Europa-América.”

⁶ Quando falamos de modernidade, nos referimos à modernidade eurocêntrica, aquela que representa o projeto hegemônico de poder e que esconde o seu outro lado constitutivo, a colonialidade. Iremos trabalhar essas questões durante esta seção neste capítulo.

um conhecimento próprio universalista centrado em uma experiência fabricada, que distorce a história e se difunde hegemonicamente. Um conhecimento eurocêntrico. A epistemologia moderna reduz a experiência global, heterogênea e pluriversal, à experiência regionalista e particular do centro-norte europeu. O conhecimento produzido pela modernidade eurocêntrica transforma diferenças em desigualdades ao naturalizá-las por meio do argumento científico, o que contribui para sacramentar uma divisão do mundo dicotômica: o Eu e o Outro, Eu *versus* Outro, em que o Eu é a Europa ou o colonizador e o Outro é subproduto do Eu, sua exterioridade inferiorizada. O Eu é sempre a referência, a norma a qual o Outro deve se espelhar (QUIJANO, 2010; DUSSEL, 2005).

O eurocentrismo é definido por Quijano (2005) como “armadilha epistêmica” que define a experiência histórica centro-nortista europeia como modelo epistêmico, estabelecendo seus preceitos como valores universais, e que silencia e aniquila (ou tenta aniquilar) cosmovisões outras. O eurocentrismo não se reduz à “perspectiva cognitiva dos europeus”, mas, sobretudo ao “conjunto dos educandos sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 86). Estamos falando de um modo de produção do conhecimento e de subjetividade como um dos eixos articuladores do aparato moderno, que tem na racionalidade científica seu caráter etnocêntrico, provincial e excludente. O eurocentrismo situa a Europa como centro do mundo, como referência de avanço humanitário e de desenvolvimento de todos os âmbitos da vida (social, cultural, econômico, jurídico, epistêmico, filosófico, cosmogônico, espiritual, etc.).

Conforme Mignolo (2020), pelas lentes da de(s)colonialidade, o eurocentrismo nada mais é que a metáfora descritiva da colonialidade. Essa epistemologia dominante universaliza unilateralmente histórias locais do centro-norte da Europa e as transforma em projeto global hegemônico, que interpela, afeta e produz relações de poder hierárquicas no mundo, baseadas na ideia de raça. Tais histórias se impõem no conflito com histórias locais de lugares outros, que são desarticuladas e desorganizadas na assimilação (não sem resistência) da metanarrativa eurocêntrica. São histórias locais territoriais universalizadas que pavimentam a hegemonia do projeto global moderno/colonial e constroem o imaginário da modernidade, sistematizado pela metáfora do eurocentrismo.

O eurocentrismo cimenta um discurso oficial, que destaca suas forças e esconde suas fraquezas para exportá-lo mundialmente. A modernidade eurocêntrica universaliza uma história regional que nem mesmo se comprova em uma perspectiva histórica⁷, pois é, segundo Dussel

⁷ Dussel (2005), no capítulo que integra a obra organizada por Edgardo Lander publicada pela Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), intitulada “A colonialidade do saber”, reserva uma primeira parte para explicar o “deslizamento semântico” do conceito de Europa. Neste ensaio, Dussel

(2005), fruto de uma invenção ideológica que diacroniza a cultura helenística, romana e cristã como formadoras da ideia de Ocidente (e o Ocidente corresponde a Europa, assim como ocidentalismo corresponde ao eurocentrismo). Quijano (2010, 2005) elabora seu argumento por essa chave analítica: a nova entidade/id-entidade geopolítica formada, denominada como Europa, origina-se na produção de sua exterioridade, a id-entidade nomeada América. Com as contradições existentes nos reinos da península ibérica entre velhas e novas formas sociais, culturais e de produção, reinos que inauguram a modernidade com as invasões a partir de 1492, o centro-norte da Europa foi se constituindo em espaço de emergência do novo padrão de poder capitalista e se definindo como moderno.

A modernidade, etnocêntrica, provincial e regional, define uma história mundial a partir da experiência de uma parte da Europa, radicada na autodeterminação dos Estados-nação europeus como referência e apogeu civilizatório. Como centro do mundo, a Europa relega à condição de periferia todas as sociedades e culturas que produz como sua exterioridade. Precisamente esse movimento pressupõe a diferença colonial – o elo perdido entre civilização, projeto global e sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Neste desenho eurocêntrico, a modernidade representa a razão, a maturidade e a emancipação⁸ à luz da interpretação e experiência do colonizador (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2020). Por isso, Dussel (1993, p. 7), assim como Quijano (2010, 2005), afirma que “a Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno”. Ela produz e reproduz o ocidentalismo, uma visão eurocêntrica e deformada da história mundial e da cultura europeia (DUSSEL, 2016).

O eurocentrismo, como epistemologia dominante, assenta a métrica monotópica com base na dicotomia entre Eu *versus* o Outro, que define quem tem autoridade epistêmica e quem não tem. Dentro da geopolítica do conhecimento, o lócus de enunciação reservado aos corpos racializados é o daquele que não faz ciência, um corpo desautorizado de produzir saber. A “zona do não ser” (FANON, 2008) é onde os olhos do colonizador pousam para investigar. O sujeito colonial não é sujeito, mas um objeto cognoscível – algo a ser apreendido. É sobre ele que se

demonstra que até o século XV o lugar mundial da Europa latina era um lugar secundário e periférico. Os esquemas conceituais elaborados pelo autor auxiliam a compreensão de seu argumento

⁸ Importa diferenciarmos emancipação e libertação, uma vez que esses são termos centrais quando pesquisamos e escrevamos desde a e sobre a América Latina. A emancipação está vinculada ao vocabulário instrumental da ciência moderna e é uma práxis insuficiente para o contexto latino-americano. A libertação não nos serve, porque sua definição não contempla a colonialidade. Para pensar a humanização e a ruptura das relações de poder moderno/coloniais na América Latina, a libertação é o termo mais adequado, pois evoca a liberdade como necessidade ontológica de homens e mulheres em sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 2016a; MIGNOLO, 2020).

pesquisa, estuda, investiga e reflete. Não com ele. Quem detém autoria epistêmica é o colonizador, legitimado como sujeito cognoscente (MIGNOLO, 2020).

Para Dussel (2005), as relações modernas são ancoradas no *Ego cogito*, construídas desde o etnocentrismo europeu. Em diálogo com a tese de Dussel (2005), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) afirma que o *Ego cogito* define o privilégio epistêmico do colonizador e desautoriza sua exterioridade epistêmica. Grosfoguel (2016) entende também, com base no conceito de “epistemicídio” como “morte dos conhecimentos alternativos” elaborado pelo intelectual português Boaventura de Sousa Santos (2010a), que o *Ego cogito* inaugura a tradição do pensamento científico moderno representado pela filosofia cartesiana. O afastamento do “Eu” como sujeito observador desde um ponto zero ignora sua situacionalidade e condicionamentos histórico-social-culturais na produção de um saber que se pretende neutro e objetivo. Por essa lente moderna, objetividade e neutralidade são definidas como sinônimos e requisitos da prática científica.

De acordo com Grosfoguel (2016), o antropocentrismo presente na filosofia cartesiana se refere a um “Eu” que é branco, europeu, masculino e burguês. Este é o sujeito cognoscente legitimado pelas estruturas do conhecimento moderno/coloniais que detém o privilégio epistêmico. O conhecimento produzido por ele é qualificado como verdade universal. Sua exterioridade, os sujeitos que habitam o imaginário produzido sobre o “Outro”, tem os seus conhecimentos desqualificados e subalternizados, definidos pela negação/ausência de rigor científico.

Os conhecimentos de homens e mulheres racializados, de grupos, povos, comunidades e nações não-europeias são reduzidos a saberes populares, folclore, curandeirismo, misticismo etc. que não nivelam com o conhecimento produzido pela ciência moderna do *Ego cogito*. Essa subalternização é ação da colonialidade, que subjaz ao padrão mundial de poder capitalista no controle da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos. O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) denomina de “colonialidade do saber” o apagamento de epistemologias outras e a imposição de uma epistemologia dominante com base na ideia de raça.

De acordo com Lander (2005), a naturalização das relações sociais desiguais é produto das transformações históricas, sociais e culturais da modernidade. A subalternização a que os povos racializados foram submetidos é parte do movimento de “naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana” (p. 8). A modernidade cria uma metanarrativa universal e excludente cimentada no dualismo cartesiano implicado no *Ego cogito*, que se fundamenta no conhecimento produzido pela racionalidade científica moderna

para legitimizar a dinâmica de exploração e dominação do capitalismo extrativista e apresentá-la como símbolo de progresso e tendência natural do desenvolvimento histórico das sociedades.

A projeção do capitalismo como modo de produção hegemônico foi acompanhada pela formulação do conhecimento moderno, consolidado no liberalismo como doutrina econômica e no Iluminismo como movimento cognitivo e epistemológico. Lander (2005) estabelece duas dimensões para a “eficácia neutralizadora” desse conhecimento: 1) a fragmentação do real e 2) os atravessamentos das relações coloniais/imperais de poder na produção do conhecimento. Vejamos, em diálogo com Grosfoguel (2016, 2010) e com o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), como a primeira dimensão se operacionaliza.

Segundo Grosfoguel (2016), o conhecimento moderno se constitui pelo dualismo ontológico e pelo solipsismo epistêmico, expressos na frase “Penso, logo existo” do filósofo francês René Descartes. O dualismo ontológico se refere a separação entre mente e corpo e entre mente e natureza como substâncias distintas, uma vez que, segundo essa lógica, a mente não sofreria das interferências mundanas experienciadas pelo corpo e a natureza seria um ente diferenciado e inferior, passível à dominação humana. Ao distinguir corpo e mente e mente e natureza, o dualismo ontológico demonstra que o sujeito cognoscente é livre para produzir um conhecimento neutro e objetivo e apresenta uma visão intocada pelos condicionamentos da vida mundana, sobrepondo-se à natureza e seus recursos. Nessa lógica, “a mente é similar ao Deus cristão; flutuando no céu, indeterminada por nenhuma influência terrestre e que pode produzir conhecimento equivalente à visão do olho de Deus”, isto é, se encontra “além de qualquer condição particular da existência” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

O conhecimento moderno comporta-se como uma “*hybris* do ponto zero”, analogia empregada por Castro-Gómez (2007) para descrever o caráter moderno/colonial excludente, indolente, universalista e etnocêntrico da produção científica. Pontua o autor que “a ciência moderna ocidental se situa fora do mundo (o ponto zero) para observar o mundo, mas a diferença de Deus, não consegue obter um olhar orgânico sobre o mundo senão apenas um olhar analítico”⁹ (p. 83, tradução livre). A *hybris* do ponto zero não reconhece a situacionalidade e as determinações do sujeito na produção do conhecimento, pois reconhece a si como a única fonte legítima de conhecimento verdadeiro; acredita que observa desde um ponto inobservável, o que a isenta das determinações mundanas.

⁹ Redação original em espanhol: “[...] la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar el mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sino tan sólo una mirada analítica.”

O solipsismo epistemológico soma-se ao dualismo ontológico como dimensão de fragmentação do real na produção da autoridade epistêmica do conhecimento moderno. O solipsismo representa o monólogo que o sujeito cognoscente trava consigo mesmo no ato gnosiológico. Ele é necessário à produção do conhecimento pois, de acordo com a lógica da razão moderna, sozinho o sujeito interroga a si mesmo, problematiza, reflete e conhece o objeto cognoscível sem influências externas e determinações mundanas. Em função disso, o diálogo não pode ser reconhecido como elemento do ato gnosiológico, uma vez que atrai o contraditório e pode gerar incerteza. As perguntas e respostas no processo de construção do conhecimento são lançadas pelo próprio sujeito cognoscente, que induz ou deduz, elimina variáveis, descarta possibilidades e filtra argumentos isoladamente para fabricar suas certezas inquestionáveis. Não há espaço para dúvidas e desconfiança externas, porque o monólogo é um fim em si mesmo. Para a epistemologia dominante, isolado o sujeito não se contamina com o contexto, nem com os sentidos e significados da realidade e nem com os outros, isto é, não sofre interferência de elementos que prejudicam a produção de um conhecimento verdadeiro e universal. Segundo a lógica da razão moderna, então, o conhecimento não é fruto das relações sociais e não contém os ruídos nem do contexto histórico-social-cultural onde o sujeito se situa nem das relações de poder que configuram o político (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2016).

O solipsismo epistemológico e o dualismo ontológico criam a estrutura de produção do conhecimento moderno que fragmenta a realidade, dicotomiza os saberes e ignora o papel da subjetividade no ato gnosiológico. Para Castro-Gómez (2007), a visão orgânica do universo, como um todo vivo e integrado ao espiritual, foi sendo substituída gradualmente por uma concepção mecânica de separação entre natureza, humanidade e espiritualidade. Perde-se, com isso, a perspectiva da totalidade, porque a razão moderna desmembra a realidade para conhecê-la e dominá-la (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2016). Veremos mais adiante que Freire (2016a) empreende uma análise próxima a de Castro-Gómez (2007) e Grosfoguel (2016) ao conceituar a “divisão para manutenção da opressão” e a “invasão cultural” como elementos constituintes da ação antidialógica – uma ação que destitui a agência epistêmica dos oprimidos e das oprimidas.

A ciência moderna explica os fenômenos da natureza, culturais, sociais, políticos, econômicos, etc. por meio de um método baseado na lógica matemática de redução do dado em fragmentos passíveis de investigação. Essa operação separa o sujeito cognoscente do objeto cognoscível, firma uma distância entre os dois necessária à manutenção da objetividade (que sob esta lógica corresponde à neutralidade). A distância entre sujeito e objeto serve de parâmetro para precisar o grau de objetividade: quanto mais distante do objeto, maior será a

objetividade. Nestes termos, a subjetividade não integra a produção do conhecimento, porque aceitá-la no processo epistemológico implica admitir que corpo e mente não são substâncias diferentes, que o conhecimento não se constrói monologicamente e que o sujeito cognoscente não flutua sob os demais desde um ponto zero. Tal aceite implicaria reconhecer a fragilidade da epistemologia moderna (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSFUGUEL, 2016).

Conforme Grosfoguel (2016), para a ciência moderna, a *doxa* só se transforma em *logos* quando o sujeito cognoscente se encontra indeterminado pelas questões mundanas e isolado das influências corpóreas revestidas de sentidos e significações. A *episteme* como conhecimento verdadeiro é validada pelo pensamento científico moderno através do método cartesiano que segue uma análise lógico-matemática. Enquanto a *doxa* permanecer se transformando em *logos* por meio de um método divergente do moderno, ela não será legitimada como *episteme*. E isso é fundamental para compreender a subalternização do conhecimento não-moderno. Em síntese:

A divisão do “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “*Ego*” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento [...]. Qualquer conhecimento que pretenda partir do corpo político [...] e chegar à geopolítica do conhecimento [...], em oposição ao mito do conhecimento da geopolítica cartesiana, é visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior. O que é relevante para a “tradição do pensamento ocidental masculino” inaugurada pela filosofia cartesiana é o que constitui um evento histórico e mundial. Antes de Descartes, nenhuma tradição do pensamento pretendia produzir um conhecimento não situado que fosse divino ou equivalente a Deus. (GROSFUGUEL, 2016, p. 30).

Esse modo de produção do conhecimento esconde a situacionalidade do lócus de enunciação e o emaranhado de heterarquias moderno/coloniais (hierarquias heterogêneas de raça, classe, gênero, sexualidade e espiritualidade) que atravessam o sujeito cognoscente legitimado pela modernidade eurocêntrica. Com isso, a epistemologia dominante cria uma egopolítica do conhecimento (*Ego cogito*) que, ao se impor como universal, objetiva e neutra, difunde uma ideia particular de verdade absoluta suspensa no espaço-tempo. O solipsismo epistemológico e o dualismo ontológico ignoram a politicidade do ato gnosiológico; despersonalizam o sujeito cognoscente, retiram sua situacionalidade, ocultando a “corpo-política do conhecimento” (GROSFUGUEL, 2010).

Tal epistemologia forma e legitima estruturas de poder que autorizam sujeitos e saberes modernos e desautorizam saberes coloniais (GROSFOGUEL, 2016, 2010). Mignolo (2020) denomina a epistemologia dominante como “denotativa e territorial”, ancorada no desejo da verdade. Uma epistemologia que desconfia e desacredita qualquer alternativa epistemológica em que o desejo da mudança, justiça e igualdade anteceda o desejo do que ela define como verdade e em que haja denúncia da violência sofrida desde a e pela diferença colonial.

Com base em Castro-Gómez (2007), Dussel (2005, 1993) e Grosfoguel (2016, 2010), entendemos que o *Ego cogito* é um dos pilares da modernidade eurocêntrica e é consequência de acontecimentos de fins do século XV. De acordo com Dussel (2005), o *Ego cogito* foi antecedido em pelo menos um século pelo *Ego conquiro* (Eu conquisto). O autor argumenta que a subjugação dos povos da América, justificada pela práxis irracional da violência moderna, impôs a vontade de poder do colonizador sobre, primeiramente, o indígena americano. É a partir do *Ego conquiro* que a Europa moderna constrói o discurso de sua superioridade, “fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiências, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina” (DUSSEL, 2005, p. 28). Em complemento à tese de Dussel, Grosfoguel (2010) entende que o *Ego conquiro* se radica na estratégia epistêmica da egopolítica do conhecimento, fruto da classificação social hierárquica do mundo por meio da raça. O *Ego conquiro* constitui, assim, o mito da modernidade. Dussel (2005) caracteriza a modernidade eurocêntrica com os seguintes atributos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obrigada a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpreta-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização”

dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 29).

A violência moderno/colonial, de exploração e dominação de corpos e territórios não-europeus, encontra na classificação social mundial a partir da ideia de raça sua legitimidade e absolvição. Conforme o mito da modernidade, os colonizadores representavam a vanguarda do avanço da humanidade e, por isso, possuíam o dever moral de empreender a missão civilizatória para modernizar sociedades qualificadas, de acordo com o parâmetro europeu, como inferiores e atrasadas (QUINANO, 2010). Esse argumento expia a culpa pela barbárie consumada, porque compreende a violência como um “mal necessário” para civilizar sociedades primitivas e corpos selvagens, isto é, civilizar sociedades e corpos cuja inferioridade ontológica foi decretada com a invenção da raça. A raça e o racismo atravessam todas as dimensões materiais e subjetivas da existência individual e coletiva e autorizam a barbárie em nome do progresso e da civilização. É assim que a práxis irracional da violência moderna se torna discursivamente justificada: com o argumento do imperativo categórico *kantiano* do *Ego conquiro* subjazendo a ideia de raça que o sustenta (QUIJANO, 2010; DUSSEL, 2005).

Desse modo, a modernidade constrói-se sobre o mito da razão emancipadora do *Ego cogito* (Eu penso) e do *Ego conquiro* (Eu conquisto), que legitima as “guerras justas” coloniais sob a insígnia da responsabilidade moral. Contudo, Grosfoguel (2016) entende que há um elo perdido entre *Ego cogito* e *Ego conquiro* que não foi percebido por Dussel (2005, 1993) em sua tese sobre a modernidade e o encobrimento da América Latina. Grosfoguel (2016) defende que é o *Ego extermino* (Eu extermino) e sua produção de racismo/sexismo epistêmico o elo perdido que conecta *Ego cogito* e *Ego conquiro*. Para ele, a práxis moderna se fundamenta na unidade entre genocídio e epistemicídio empreendida pelo *Ego extermino*, “que serve de mediação entre o ‘conquisto’ e o racismo/sexismo epistêmico do ‘penso’ como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial” (p. 31). A invenção e aniquilação do Outro nos quatro genocídios/epistemicídios que ocorreram no longo século XVI são os acontecimentos históricos que selam o elo entre *Ego cogito* e *Ego conquiro*. Em outras palavras, o que Grosfoguel (2016) nos mostra é que o “Penso, logo existo” só foi possível graças aos quatro genocídios/epistemicídios – 1) estabelecimento de uma “pureza de sangue” em Al-Andalus contra muçulmanos e judeus; 2) colonização indígena na América; 3) colonização da África e sequestro de seus nativos; e 4) caça às bruxas – que produziram as estruturas racistas/sexistas de poder que o sustentam.

Frantz Fanon (1968), psiquiatra, filósofo político e revolucionário martinicano, resume essa questão ao afirmar que o colonizador escreve uma história que “não é portanto a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado” (p. 38). A história colonial contada pela modernidade é uma história produzida na e pela “zona do ser” (FANON, 2008); uma epopeia cujo herói compartilha os mesmos traços fenotípicos do colonizador e que deve ser tomada como referência ao desenvolvimento das sociedades coloniais: mostra de onde iniciamos, por quais caminhos precisamos andarilhar, quais desafios enfrentaremos e determina para qual horizonte histórico devemos mirar. Uma história que elege os vitoriosos e condena os perdedores baseada na ideia de raça (FANON, 1968). Uma história racista, fabricada e fictícia, que homogeneiza a pluriversalidade e se impõe pela violência.

Próximo às reflexões de Castro-Gómez (2007), Fanon (1968) e Grosfoguel (2016), o filósofo mexicano Nelson Maldonado-Torres (2018, 2007) discute a existência de uma atitude imperial que marca o ceticismo do *Ego conquiro*. Para ele, enquanto o *Ego cogito* tem seu método baseado na dúvida hiperbólica para alcançar a certeza sobre a matéria, o *Ego conquiro* direciona seu ceticismo para a humanidade dos sujeitos racializados. Esse ceticismo lança as bases do dualismo cartesiano, que legitima o racismo científico, e fundamenta a ciência moderna. O solipsismo do *Ego cogito* nasce do ceticismo cínico do *Ego conquiro*, que nega a humanidade dos(as) colonizados(as), pois admite a humanidade somente no colonizador. Esse ceticismo impescinde da definição antropológica colonial que torna as vidas racializadas descartáveis, sub-humanas e inferiores.

Assim se constitui a ontologia do sujeito latino-americano pela razão moderna, por meio de uma dicotomia maniqueísta que referencia o bem na figura do colonizador e o mal na figura do colonizado. A inferiorização ontológica do ser colonial resulta na normalização de um “estado de guerra permanente” (MALDONADO-TORRES, 2018) na zona do não ser. Essa normalização da violência material e simbólica racista exime a culpa dos colonizadores e justifica a barbárie, pois fabrica uma diferença subontológica a partir da catástrofe metafísica e demográfica (MALDONADO-TORRES, 2018, 2007). Similar entendimento apresenta Freire (2016a) sobre a força da ideologia dominante na distorção da realidade e na promoção da autodesvalia nos oprimidos e oprimidas. Para ele, a classe dominante instrumentaliza a ideia falaciosa de inferioridade ontológica do(a) oprimido(a) para dominá-lo e manter a ordem social vigente, injusta e excludente, inalterada.

Walsh (2018) entende o “estado de guerra permanente” definido por Maldonado-Torres (2018) como expressão da violência epistêmica e ontológica exercida sobre o Sul global pelo

Norte. Uma violência assentada na ideia de raça e na imposição cis e heteronormativa de gênero e sexualidade para controle de corpos e territórios, desarticulação do tecido social e distribuição do poder. Esse estado permanente de guerra é a condição existencial *sui generis* ao qual homens e mulheres oprimidos são submetidos do nascimento à morte desde 1492. Fanon (1968) captura bem esse estado em sua análise:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta [zona do ser e zona do não ser]. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 1968, p. 30-31).

Com base em Fanon (1968), Maldonado-Torres (2018) entende que a violência moderna tem efeitos imediatos de naturalização das relações de dominação, exploração e conflito do sistema-mundo capitalista moderno/colonial e extermina manifestações de ser, poder e saber na zona do não ser. Essa violência, que “presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referências” (FANON, 1968, p. 30), reduz a pluriversalidade das experiências subalternas, dos conhecimentos e da distribuição de poder ao esquema colonial da razão científica, da ordem econômica, política e jurídica do Estado-nação e da ontologia moderna. O projeto civilizatório da modernidade eurocêntrica tem na colonialidade do ser, na colonialidade do saber e na colonialidade do poder os elementos constitutivos da matriz que o (re)produz.

Para Maldonado-Torres (2018), o sujeito possui centralidade na acepção de civilização moderna. Homens e mulheres, seres situados historicamente no espaço-tempo, entremados nas estruturas de poder e produtores de cultura, são os sujeitos que dinamizam a colonialidade do ser, poder e saber. Em síntese, Maldonado-Torres (2018, p. 50) defende que o sujeito “é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável”. Por isso que, nessa mesma linha, Quijano (2010) argumenta que a exploração na dinâmica capital-trabalho é corporificada. Os processos de subjetificação social tem no controle e domesticação dos corpos sua estratégia de dominação. Esses processos são dispositivos de poder que naturalizam a inferioridade ontológica dos(as)

oprimidos(as) por meio da ideia de raça, que regula a subjetividade encarnada na zona do não ser. Maldonado-Torres (2018) lê esses corpos, a partir de Fanon, como condenados:

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 51).

E assim Fanon (1968) define os(as) condenados(as) no período colonial:

Por vezes, este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à população, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário. O europeu raramente acerta nos termos “figurados”. Mas o colonizado, que apreende o projeto do colono, o processo preciso que se instaura, sabe imediatamente o que o outro pensa. Essa demografia galopante, essas massas históricas, esses rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, esses corpos obesos que não se assemelham mais a nada, esta coorte sem cabeça nem cauda, essas crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém, essa preguiça estendida ao sol, esse ritmo vegetal, tudo isso faz parte do vocabulário colonial. (FANON, 1968, p. 31-32).

Fanon (1968) e Maldonado-Torres (2018) demonstram que os corpos dos condenados e das condenadas são corpos infantilizados e destituídos de agência e autoridade. Sob os olhos modernos, são corpos definidos pela barbárie e pela selvageria. Corpos inferiores, subalternos, animalescos, primitivos, que demandam zelo do sempre benevolente e altruísta colonizador, e o colonizador assume essa missão civilizatória em nome do dever moral que lhe fora incumbido por ser a vanguarda da humanidade. Essa missão, movida pela falácia desenvolvimentista do mito da modernidade, impõe seu projeto político de civilização por meio do argumento de superação do estado de natureza não-moderno ao (de)formar na zona do não ser a organização política, jurídica, cultural, social e econômica da zona do ser. Tal projeto, afirmado pela práxis irracional da violência, sacramentou a supremacia dos valores ocidentais na zona do não ser (DUSSEL, 2005, 1993; FANON, 2008, 1968).

Santos (2010a; 2010b) entende que a modernidade eurocêntrica produz uma cartografia metafórica de linhas abissais – próximo a concepção maniqueísta do mundo colonial entre zona do ser e zona do não ser caracterizada por Fanon (2008, 1968) – que desumaniza o ser colonial e invalida suas epistemologias. Para Santos (2010a, 2010b), toda experiência social é contextual e produz conhecimento igualmente contextual, isto é, parcial, mas a epistemologia dominante tanto invalida os conhecimentos produzidos pelas experiências subalternas quanto vende-se como universal. Fundada pela lógica da monocultura do saber, essa epistemologia corresponde à racionalidade científica moderna calcada no eurocentrismo, que ignora o contexto histórico, social, econômico, cultural e político de produção do conhecimento. Ela é uma epistemologia epistemicída, que condena à morte os saberes alternativos e forma o pensamento abissal ao inventar e invalidar sua exterioridade.

As linhas abissais representam a dicotomia entre existência e inexistência. O inexistente desaparece, é apagado da realidade e “excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (SANTOS, 2010b, p. 32). No campo do conhecimento, a produção da inexistência rotula saberes outros como locais, provincianos, populares, sincréticos etc.; ignora seu caráter explicativo ao taxá-los como crenças e opiniões destituídas de método válido para verificar seu poder de explicação do real. Não obstante, a existência precisa da inexistência para se afirmar, porque somente pela diferenciação entre o Eu e o Outro que o colonizador pode autodeterminar sua superioridade e inferiorizar sua exterioridade. O *lado de cá* da linha abissal, a (ex-)zona colonial ou o Sul global, é o lado da inexistência, região onde as experiências são desperdiçadas para que o *lado de lá*, as metrópoles ou o Norte global, possa existir.

Santos e Meneses (2010) entendem que sob a prerrogativa da missão civilizatória, que Dussel (2005) define como argumento de expiação da culpa colonial, o projeto moderno impôs o apagamento das pluriversalidade, transformando diferenças em desigualdades, e classificou as experiências sociais não-modernas como primitivas e irracionais. Essa ação, conforme Santos e Meneses (2010), possui implicações não apenas epistemológicas, mas sobretudo ontológicas. A práxis de extermínio dos conhecimentos constituídos nas relações sociais do ser colonial, entre eles e com o mundo, provoca a deslegitimação das cosmovisões incongruentes à razão moderna; culmina no desenraizamento do sujeito, que o torna estrangeiro em sua própria terra, não reconhecendo a si e aos problemas de sua realidade. Ao se pretender universal, a

epistemologia dominante aliena porque esconde sua contextualidade social e cultural e os usos políticos a que serve¹⁰. Argumenta Santos (2010b) que

[...] a zona colonial é, *par excellence*, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. (SANTOS, 2010b, p. 37).

E, portanto,

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2010b, p. 38-39).

Com isso, queremos aqui assinalar que a modernidade eurocêntrica engendra relações de ser, saber e poder marcadas pela desigualdade produzida pela invenção da categoria de raça. Uma desigualdade que deslegitima e invisibiliza conhecimentos alternativos tecidos desde experiências outras e que é funcional às necessidades cognitivas do capitalismo. O colonizador se distancia artificialmente do ser colonial por meio da negação de sua humanidade e agência epistêmica, uma violência material e intersubjetiva que naturaliza e hierarquiza diferenças para espoliar os povos do Sul (GROSFOGUEL, 2016, 2010; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2018, 2010, 2007; MIGNOLO, 2020; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010a, 2010b).

¹⁰ Essa afirmação não significa que devemos rechaçar a ciência moderna. A abertura a outras epistemologias parte do entendimento de que a ciência moderna é também contextual e que, por isso, tem validade para muitas experiências, mas não todas. Ela nos fornece respostas para vários de nossos problemas e questões, todavia não é hábil a responder outros. A crítica de(s)colonial e pós-colonial à epistemologia dominante nos convoca a entender as relações de poder que conformam a validade dos conhecimentos. Como reforça Grosfoguel (2010), tal crítica não significa o exercício de um fundamentalismo terceiro-mundista, mas o reconhecimento dos limites e das possibilidades da ciência moderna para compreender as questões que permeiam o Sul global.

Desde 1492, a Europa¹¹ se autodetermina referência no desenvolvimento histórico; entende a si como a mais avançada civilização e, por isso, cumpre a exigência moral de civilizar territórios onde julga as sociedades como primitivas, selvagens, bárbaras e pré-modernas (DUSSEL, 2005). Civilizar significa, no léxico moderno: 1) fazer do Outro mimese colonial; 2) invadir culturalmente o Outro; 3) desarticular seus laços territoriais; 4) desorganizar a distribuição social de poder; e 5) aniquilar suas expressões epistêmicas, cosmogônicas, ontológicas, linguísticas e espirituais. Civilizar descreve o exercício imperial de reduzir o Outro à imagem do Eu (MIGNOLO, 2020). Entendemos, a partir de Dussel (2005), Mignolo (2020, 2005) e Quijano (2010, 2005), que a modernidade não é um fenômeno europeu iniciado no século XVIII, mas sim no século XVI com a invasão colonial-imperial das Américas e o estabelecimento do novo circuito comercial no Atlântico. Esse fato histórico inaugura o atual padrão de poder capitalista e define a América Latina como a outra face da modernidade, seu lado oculto (MIGNOLO, 2020): a colonialidade. Por isso, os dois termos formam o conceito separado por barras, “modernidade/colonialidade”, para grifar a relação dialética entre eles. Não há modernidade sem colonialidade.

Convém antes distinguirmos colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade. Alerta Maldonado-Torres (2018) que a instabilidade gerada pela introdução desses conceitos na ciência moderna desencadeia um esforço para deslegitimar sua relevância analítica. O relativismo das interpretações sobre acontecimentos inaugurais de períodos históricos minimiza a centralidade da invasão colonial-imperial europeia nas Américas para a formação e definição da subjetividade moderna. Essa tendência empobrece a leitura dos fatos históricos e ignora suas especificidades ao conceituar colonização e descolonização de forma trans-histórica. Recorremos à diferenciação apresentada por Maldonado-Torres (2018) para elucidar este ponto:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas

¹¹ Reforçamos que a Europa é aqui empregada em seu sentido metafórico. Afirma Dussel (1993): “Com o colonialismo, os racismos, nacionalismos (como o de Hitler e com a ideologia da CIA, por exemplo), a ‘Cultura (ou Civilização Ocidental)’ não é só Europa. Agora a Europa é uma ‘parte’ desta cultura. É a cultura e sistema centro-europeu-norte-americano. Por outro lado, o conceito ideológico norte-americano de ‘Hemisfério Ocidental’ exclui o ‘Sul’: África e América Latina são parte geográfica deste Hemisfério, mas não são incluídas; na realidade, só se entende o ‘Hemisfério Ocidental Norte’.” (DUSSEL, 1993, p. 181-182, grifos do original).

de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

A colonialidade, como elemento constitutivo do padrão mundial de poder capitalista, estabelece uma classificação social mundial a partir da raça, a categoria mental inventada na modernidade eurocêntrica. Esta classificação possui efeitos materiais e intersubjetivos e produz id-entidades geoculturais e societais a partir da figura do colonizador (europeu) e onde habita (Europa). Essas id-entidades geoculturais são nomeadas de Europa, América, África e Ásia, enquanto as id-entidades racializadas subalternas, designadas como amarelos, indígenas, pretos etc. são criadas pela métrica de oposição à id-entidade do colonizador – homem, cisgênero, heterossexual, branco e europeu (QUIJANO, 2010). O colonizador vê a si desde um ponto zero da branquitude, entendendo-se como sujeito universal. Para ele, a racialização respeita somente a sua exterioridade, porque sendo a branquitude a norma, não pode ser uma categoria identitária.

As id-entidades moderno/coloniais são, segundo Maldonado-Torres (2010), “categorias de condenação”. Elas constituem o eixo central para a articulação dos âmbitos da produção e da reprodução sobre o qual o atual padrão mundial de poder capitalista disputa o controle do trabalho, da autoridade, do sexo e da subjetividade (QUIJANO, 2010, 2005).

Mignolo (2020) entende que a colonialidade do poder codifica culturalmente diferenças fenotípicas em termos biológicos e afirma que “o que conta não é o sangue ou a cor da pele, mas as *descrições* das misturas sanguíneas e da cor da pele criadas e praticadas dentro e pela colonialidade do poder” (p. 39, grifo do original). Com base no conceito quijanista, Mignolo (2020) afirma que a diferença colonial sustenta a experiência de subalternização e subjugação na colonialidade/modernidade. Para ele, a diferença colonial é o espaço de poder fabricado pelo colonizador, onde a colonialidade toma forma e a heterogeneidade das cosmovisões locais se torna uma massa homogênea desfigurada.

O conceito de colonialidade do poder permite, conforme argumenta Mignolo (2020, 2005), situar o nascimento da modernidade no século XVI ao invés de no século XVIII, como empreendido pelos estudos pós-coloniais, e deslocar o eixo de análise do mundo moderno para o sistema-mundo moderno/colonial. A virada analítica se encontra na relação dialética entre modernidade e colonialidade.

Para Grosfoguel (2010), o conceito de colonialidade do poder oportuniza descolonizar uma certa leitura eurocêntrica do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que privilegia o âmbito econômico na definição do capitalismo. Tal conceito reconhece como parte fundamental da análise das relações de poder desse sistema a questão de classe e estrutura, mas evidencia as

outras relações que integram a matriz colonial de poder e formam as hierarquias heterogêneas (heterarquias). Entende Grosfoguel (2010) que o conceito quijanista articula as heterarquias globais em torno da raça e do racismo como eixo organizador e sublinha que, ao lado da hierarquia econômica, existem hierarquias epistêmicas, de gênero e sexualidade, espirituais, linguísticas e geográficas que legitimam a divisão internacional do trabalho entre Norte e Sul global, entre centro e periferia, entre corpos que importam e corpos que não importam – o maniqueísmo do mundo colonial entre zona do ser e zona do não ser descrito por Fanon (1968).

Para Grosfoguel (2010), o conceito de colonialidade do poder resolve a fragmentação disciplinar eurocêntrica entre os campos da Economia Política e da Cultura, pois evidencia a heterogeneidade histórico-estrutural da América Latina e expõe como a simbiose entre raça e poder legitima a acumulação de capital e a distribuição desigual de poder no sistema-mundo, sendo o racismo e o sexismo produtos da colonialidade. A classificação social mundial estipula hierarquias étnico-raciais que validaram e permanecem validando a divisão internacional do trabalho, e a acumulação de capital encontra na ideia de raça a viabilidade para sua reprodução permanente, porque articula em coexistência todas as formas de trabalho conhecidas na história. Ou seja, “as diferentes formas de trabalho [...] são distribuídas de acordo com esta hierarquia racial; o trabalho coercitivo (ou barato) é feito por pessoas não-europeias, situadas na periferia, e o ‘trabalho assalariado livre’ situa-se no centro” (GROSFOGUEL, 2010, p. 464-465).

A coexistência de diferentes formas de trabalho no sistema-mundo moderno/colonial capitalista contrapõe a tese hegemônica da ciência moderna, representada principalmente pelo liberalismo e pelo marxismo ortodoxo, que afirma que a evolução da humanidade é unilinear e progressiva, culminando no capitalismo como o mais avançado e eficaz modo de produção. Por conceber a história da humanidade em chave eurocêntrica, essa tese assume que o trabalho assalariado livre é a única forma de trabalho compatível ao capitalismo, escondendo que para que a acumulação de capital, essência do capitalismo, ocorra sob forma de trabalho assalariado nos países centrais, o emprego de mão-de-obra escravizada, servil, mercantil e recíproca precisa existir simultaneamente na periferia do sistema-mundo. Trata-se de uma dinâmica intrínseca ao capitalismo global, à colonialidade global do poder, que é iluminada pelo conceito quijanista. A colonialidade desvela o lado oculto do desenvolvimento econômico sustentável dos países nortenhos, possível somente em razão da espoliação de corpos, territórios e recursos da antiga zona colonial (GROSFOGUEL, 2002; LANDER, 2005; QUIJANO, 2010).

Em síntese, o conceito quijanista escancara a ilusão do discurso moderno que exporta sua fórmula para o Sul global e nos faz crer que, seguindo seus passos, também alcançaremos o progresso e igualmente seremos modernos. Esse discurso oculta a verdade histórica de que

nós, habitantes da zona do não ser, já somos modernos porque somos o lado encoberto pela modernidade. Somos a colonialidade, a face vitimada pela violência racista e sexista moderna para viabilizar seu projeto civilizatório; o lado escuro sobre o qual o Norte se afirma como superior. Sem nós, a modernidade e seus aparatos não poderiam existir, porque para o “Penso, logo existo” emergir como premissa filosófica do pensamento moderno baseado na razão, foi antes preciso aniquilar existencialmente aquele id-entificado como Outro (DUSSEL, 2005, 1993; GROSGOUEL, 2016, 2010; MIGNOLO, 2020; QUIJANO, 2005).

A criação de id-entidades racializadas destituiu os sujeitos de suas formas de produzir sentido e significado sobre a vida. O desmanche daquilo que dá coesão ao tecido social das diferentes comunidades abriu feridas históricas na configuração do poder na América Latina. Desposados de história, linguagem, memória e conhecimento – elementos vitais que conferem inteligibilidade à realidade, articulam o social, expressam visão de mundo e dão sentido à existência –, os sujeitos racializados são impelidos a adotarem a cosmovisão do colonizador. A invenção da raça foi e continua sendo a pedra angular do projeto civilizatório da modernidade. Por meio dela se funda o imaginário social e cultural racista que marginaliza, violenta e invisibiliza a multiplicidade de experiências, práticas, culturas, epistemologias, filosofias e cosmogonias dos povos não-europeus, submetendo-os a relações conflituosas de dominação e exploração características do padrão de poder no sistema-mundo moderno/colonial capitalista. A colonialidade é responsável pelo apagamento e aniquilação da pluriversalidade do mundo e isso constrói uma ordem social injusta e excludente (QUIJANO, 2010; WALSH, 2018):

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador. (QUIJANO, 2005, p. 17).

A ideia de raça é uma categoria mental da modernidade/colonialidade tão forte que permanece sendo eixo articulador das relações sociais nos dias atuais. Ela é critério hegemônico de classificação social que naturaliza as desigualdades criadas pelo novo padrão mundial de poder capitalista, nascido na e com a América Latina, encobrindo sua razão de ser como fundamento das relações de dominação e exploração que engendram a divisão internacional do trabalho. Por isso a colonialidade não é sinônimo de colonialismo, porque respeita aos efeitos materiais e intersubjetivos das relações sociais racistas moderno/coloniais ainda vigentes. A

invenção moderno/colonial da raça possibilitou não apenas ao colonizador do período colonial legitimizar a invasão de territórios e dominar outros povos, extraindo riquezas e explorando mão-de-obra escravizada e servil, mas permite também ao colonizador contemporâneo exportar, via afirmação da violência material e subjetiva, ideias, conceitos e projetos como globalização, neoliberalismo, democracia liberal e desenvolvimentismo (QUIJANO, 2012, 2010, 2005).

O neoliberalismo, como atual estágio do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, não é apenas uma teoria econômica, mas uma “forma de civilização” (MIGNOLO, 2020) e uma “força hegemônica do pensamento” (LANDER, 2005) que designa a forma adaptada à realidade contemporânea de um projeto global hegemônico desde 1492. Não se trata necessariamente de algo inédito, mas da reestruturação da modernidade/colonialidade à geopolítica mundial e às transformações sociais, culturais e tecnológicas. O neoliberalismo rearticula as heterarquias coloniais/modernas no mundo globalizado e produz subjetividades em acordo com a lógica dos mercados e das corporações transnacionais. Trata-se de uma nomenclatura contemporânea para definir o atual padrão de poder capitalista que não altera sua natureza, apenas a reestrutura. A raça permanece sendo uma categoria mental central na divisão internacional do trabalho e na distribuição desigual de poder no mundo (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2020).

Segundo Quijano (2010, 2005), a distribuição de poder com base na raça condiciona a posição social dos sujeitos. Homens e mulheres racializados encontram-se socialmente despossuídos de poder e bloqueados do acesso a garantias para sua existência e de expressarem suas cosmovisões. Por isso a categoria mental da raça é um dispositivo moderno/colonial que articula os outros âmbitos da vida para seu controle, o que significa que autoridade, trabalho, gênero e sexualidade (LUGONES, 2020)¹², subjetividade, conhecimento e seus produtos se enredam nela.

Entendemos, a partir de Quijano (2010, 2005), que a matriz colonial de poder organiza a vida e predispõe as relações de poder na sociedade com base na raça. Ela é responsável por um sistema de dominação que marca o atual padrão mundial de poder capitalista e afeta, diretamente, a experiência individual e coletiva, a organização social, a distribuição de poder e

¹² Foi a educadora argentina María Lugones (2020) quem primeiro elaborou uma crítica feminista ao conceito de “colonialidade do poder” de Quijano, ao evidenciar o viés eurocêntrico e biologicista do conceito de gênero empregado pelo sociólogo peruano. Em seu trabalho mais conhecido, “Colonialidade e gênero”, a autora argumenta que gênero é também uma construção moderna/colonial imposta pelo colonizador. No mundo pré-colonial, a organização social da vida e o poder se baseavam em outros critérios distributivos que não o da tríade associativa moderna entre gênero-sexo-sexualidade em termos estritamente binário, cisgênero e heterossexual. Ou seja: a pessoa que nasce com um pênis como órgão reprodutor é, na lógica de gênero colonial/moderna, um homem cis que se sentirá atraído por seu oposto, uma pessoa nascida com uma vagina e designada socialmente como uma mulher cis. A colonialidade de gênero reduz não apenas as identidades de gênero, mas o espectro da sexualidade.

a autoridade coletiva. Em outras palavras, as colonialidades do ser, poder e saber configuram relações sociais de conflito que normalizam um estado similar ao de uma guerra permanente (MALDONADO-TORRES, 2018), por meio de hierarquias heterogêneas (GROSGOUEL, 2010) cuja pedra angular é a invenção da raça. Esse estado de guerra permanente é consequência da desumanização do ser colonial, que transforma as vidas racializadas em vidas descartáveis ao decretar que elas não são tão importantes quanto as vidas dos países centrais. Paralelamente, o ser colonial sente não apenas essa consequência do estado de guerra, mas sofre principalmente com a experiência traumática e violenta de racialização que provoca seu desenraizamento e apaga aquilo que faz sentido ao seu mundo.

Compreender o entramado entre raça (eixo articulador), gênero, sexualidade e classe nas heterarquias globais é fundamental à proposição de estratégias de erradicação das desigualdades produzidas pelo sistema-mundo capitalista moderno/colonial e, inclusive, à derrubada do próprio sistema. Conforme Grosfoguel (2010), a análise centrada na colonialidade do poder escancara a fragilidade e o fracasso intrínsecos a qualquer tentativa de superação das opressões de raça, classe, gênero e sexualidade que as desarticule e isole e que ignore a ideia de raça como eixo articulador das relações de dominação e exploração no capitalismo. Segundo o autor, a “descolonização e a libertação anticapitalistas não podem ser reduzidas a uma única dimensão da vida social” (GROSGOUEL, 2010, p. 466). Não há como propor uma alternativa ao capitalismo sem eliminar o racismo e patriarcado moderno, nem lutar contra o racismo sem realizar o debate sobre capitalismo e gênero ou defender uma agenda feminista sem interseccionar com o trabalho de reprodução social funcional ao capitalismo e a forma diferenciada como o patriarcado impacta as mulheres racializadas.

Ademais, o sociólogo brasileiro Octavio Ianni apresenta reflexões latino-americanistas críticas que iluminam o exercício teórico de compreensão do labirinto latino-americano. Para Ianni (1993, 1988), o núcleo das interpretações sociológicas sobre a América Latina é a questão nacional, atrelada ao Estado-nação. Os dualismos que marcam o pensamento latino-americano na busca por desvelar essa id-entidade geopolítica – civilização e barbárie, litoral e serra, cidade e campo, arcaico e moderno, primitivo e racional – respeitam a preocupação com o nacional e o Estado-nação e as tentativas para decifrá-los. Para Ianni (1993, 1988), a fisionomia do Estado-nação é histórica, em transformação e multifacetada; pode ser liberal, colonial, oligárquica, democrática, autoritária etc. O Estado-nação, para o autor, é contraditório e está em permanente movimento. Sua conformação acompanha as transformações da organização social e produtiva da vida. Essa entidade moderna é fruto da ação de homens e mulheres no tempo e no espaço e exprime a configuração histórica, social e cultural em que se dá a correlação de “forças sociais,

atividades econômicas, arranjos políticos, produções culturais, diversidades regionais, multiplicidade regionais” (IANNI, 1988, p. 5). Não é somente um território geográfico em si e não é uma entidade material estática e coesa, mas espaço de criação e invenção em permanente disputa pelas forças sociais que o habitam – um espaço de poder (IANNI, 1988).

Com base em Ianni (1993, 1988), Grosfoguel (2016, 2010), Mignolo (2020) e Quijano (2010, 2005), entendemos que o Estado-nação tanto ficção como realidade. Ele é uma *categoria histórica* e uma *invenção moderno/colonial* consubstanciada em instituições, leis, identidades, direitos e normas em um território social e culturalmente produzido e conformado por relações moderno/coloniais de poder. O Estado-nação é um dos aparatos essenciais à estrutura funcional que constitui o projeto político da modernidade. Por isso, atribuímos a centralidade da questão nacional no pensamento latino-americano (IANNI, 1993, 1988) à origem moderno/colonial do Estado-nação.

O Estado-nação não se constitui organicamente através das relações dos povos com seu entorno, com o “território-região” (ESCOBAR, 2005); não reflete anseios, desejos, demandas, cosmologias e utopias de seus nacionais. Ao contrário, é uma invenção transplantada de outro contexto para a América Latina, que obriga os povos daqui a se enquadrarem em seu desenho geográfico, jurídico, econômico, cultural e político. O Estado-nação é um “produto histórico europeu” (IANNI, 2011), que aglutina universos plurais e heterogêneos em fronteiras artificiais de um território fabricado.

O Estado-nação é, então, uma entidade homogênea que integra o aparato ideológico e institucional do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. O apagamento da pluralidade que caracteriza os povos e territórios que formam o Estado-nação é uma ação essencial à imposição dos valores ocidentais, nos termos da invasão cultural, dominação e conquista. O Estado-nação como produto histórico é conformado por forças sociais internas e externas que determinam sua direção e, na modernidade/colonialidade, o peso dessas forças é determinado pela distribuição desigual de poder. Essas forças conferem ao Estado-nação caráter oligárquico, conservador ou democrático liberal. Muito embora, de quando em quando, essa entidade moderna adquira fisionomia mais progressista, pelo estabelecimento de justiça social, dignidade humana e acesso à cidadania a todos(as) e a cada um(a), o Estado-nação ainda é um dos pilares da modernidade eurocêntrica, peça fundamental à manutenção da hegemonia de seu projeto político civilizatório (IANNI, 1993; MIGNOLO, 2020).

A ênfase no Estado-nação e a transformação de uma história local em um projeto global hegemônico na formação social, cultural, econômica e política da América Latina invisibiliza as outras histórias locais e suas relações social, econômica, cultural, política e espiritual com o

lugar que dão sentido e significado existencial ao território-região. Negar o lugar onde a vida acontece tem consequências perversas no desenraizamento dos sujeitos de seu contexto e na aniquilação dos seus marcos de referência materiais e intersubjetivos (ESCOBAR, 2005; IANNI, 1993; MIGNOLO, 2020).

Nesse sentido, Ianni (1993) entende que há um desencontro histórico entre sociedade civil e Estado na América Latina. Os séculos de exploração e dominação colonialista na região legaram à população a herança da alienação e da emulação de fórmulas alheias, imprimindo ao Estado uma imagem pouco fiel à pluralidade manifesta dentro de suas fronteiras. Entendemos, assim, que, de 1492 ao século XXI, a classe dominante regional em aliança com a burguesia internacional permanece ocupando o Estado e conduzindo-o de acordo com suas demandas. Ela hegemoniza seu projeto de poder e fabrica uma história comum para o nascimento e destino do Estado-nação, distorcendo a divisa entre o real e o imaginário para acomodar suas ambições e interesses (IANNI, 1993, 1988; QUIJANO, 2005). O filósofo existencialista francês Jean-Paul Sartre (1968) afirma algo próximo a isso nas primeiras palavras do prefácio que assina em “Os condenados da terra”, obra escrita por Frantz Fanon: “os primeiros [colonizadores] dispunham do Verbo, os outros [colonizados] pediam-no emprestado. Entre aqueles a estes, régulos vendidos, feudatários e uma falsa burguesia pré-fabricada serviam de intermediários. Às colônias a verdade: se mostrava nua; as ‘metrópoles’ queriam-na vestida” (p. 3).

No entanto, observamos que o reconhecimento da origem moderna do Estado-nação não significa renunciar a sua disputa na luta política por transformação social. Ocupar o Estado e caracterizá-lo com os contornos de uma democracia radical e substantiva se encontra na agenda do campo democrático e popular, que não despreza a natureza moderna/colonial do Estado-nação, nem ignora os limites objetivos da prática. Por outro lado, Grosfoguel (2010) pondera que apesar do Estado-nação ser importante instituição do capitalismo histórico, as intervenções políticas em seu território não provocam, natural e diretamente, impacto mundial. Privilegiar o Estado-nação como unidade de análise e ação resulta, mesmo em perspectiva crítica, numa abordagem economicista e eurocêntrica do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que invisibiliza e secundariza a correlação de forças nas intervenções políticas em escala global e local. Tal abordagem interpreta as questões de raça, gênero e sexualidade enquanto dimensões subordinadas ao econômico. Ou seja, disputar e ocupar o Estado é estratégia política na luta por um horizonte histórico alternativo, mas ilhar as transformações nos contornos de suas fronteiras tem limites quanto à superação da colonialidade global do poder.

1.2 UM HORIZONTE HISTÓRICO TRANSMODERNO: DE(S)COLONIALIDADE COMO PRÁXIS

Séculos de colonialismo e colonialidade não lograram a destruição da pluriversalidade pulsante da heterogeneidade histórico-estrutural latino-americana. Na América Latina, vibram elementos de resistência, sobrevivência e re-existência que nutrem a semente de rebeldia dos subalternos. São elementos de oposição, contestação e subversão ao atual padrão mundial de poder capitalista, que fabricam alternativas frente à violência moderna/colonial (IANNI, 1988; QUIJANO, 2010). Explica Ianni (1988, p. 13) que “a estrutura de castas não dissolveu nem a originalidade nem a força das culturas e modos de vida *quêchuas*, *aymaras*, guaranis, maias, astecas, caribes e [de] outras Nações indígenas”. O mesmo se verifica com as Nações africanas sequestradas e violentadas pelo regime escravocrata.

As expressões de ser, poder e saber enraizadas no território-região dos povos subalternos não foram integralmente silenciadas e aniquiladas pelo colonialismo e pela colonialidade, pois resistiram na clandestinidade, nos entrelugares onde a atitude imperial da modernidade eurocêntrica não é capaz de alcançar. Essa resistência, que insurge desde as margens e floresce nas rachaduras, é estratégia político-pedagógica de sobrevivência e reinvenção. Segundo Walsh (2018), podemos interpretá-la como práxis de(s)colonial – uma práxis disruptiva que resulta da experiência traumática e violenta de racialização na modernidade/colonialidade.

Se a colonialidade nasce com a modernidade, a de(s)colonialidade igualmente. Define-se como uma atitude e projeto político, ético, estético e epistêmico de construção de alternativas transmodernas que celebram lógicas outras de conceber ser, poder e saber. Ela é um elemento histórico e constitutivo das lutas dos povos latino-americanos contra a violência ontológica e epistêmica da colonialidade (WALSH, 2018). De acordo com Maldonado-Torres (2018), a de(s)colonialidade “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (p. 41). É práxis de oposição ao modelo econômico, cultural, social, político, ético, jurídico, linguístico e cognitivo hegemônico de desumanização por meio da ideia de raça. A de(s)colonialidade é uma opção fomentada pela atitude crítica, criativa, rebelde e subalterna dos povos colonizados, tecida coletivamente desde as rachaduras do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (WALSH, 2018).

A de(s)colonialidade é a síntese original da dialética entre a modernidade e seu lado oculto, a colonialidade. Não se trata de um projeto de negação da modernidade ou retorno a um estado intocado por ela, mas de construção de um horizonte ético e estético que comungue da pluriversalidade como elemento ontológico e epistêmico de organização social e distribuição

do poder. A práxis de(s)colonial se afasta da razão científica moderna de separação entre teoria e prática, porque teoriza sobre a prática e pratica sua teoria, em um permanente movimento crítico que toma a realidade concreta como espaço privilegiado para seu exercício. Ela demanda problematizar e desconstruir os mitos da modernidade eurocêntrica como requisito à proposição de horizontes históricos suleados por princípios enraizados no território-região e corporificados na experiência concreta e na subjetividade subalterna (DUSSEL, 2005; WALSH, 2018). Isto é:

A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 42).

Nesse sentido, o “pensamento liminar” (MIGNOLO, 2020) é uma opção transmoderna situada nas fronteiras internas e externas do sistema-mundo capitalista. Trata-se de uma crítica epistêmica ao modo dominante de produção do conhecimento desde a diferença colonial, desde o lócus fraturado de enunciação. O pensamento liminar corresponde à síntese original produzida na luta por sobrevivência na modernidade/colonialidade; um pensamento gerado pela mediação entre as cosmovisões subalternas e a metanarrativa moderna hegemônica de subalternização de conhecimentos outros (MIGNOLO, 2020). Para Grosfoguel (2010), tal pensamento liminar ou “crítico de fronteira” não se assemelha à crítica antimoderna da modernidade eurocêntrica sustentada por fundamentalismos terceiro-mundistas, que rejeita conceitos, ideias e categorias modernas, mas, sim, uma crítica de(s)colonial da modernidade que redefine conceitos como democracia, cidadania, emancipação, igualdade e direitos humanos desde os “modelos locais” (ESCOBAR, 2005). O pensamento liminar é uma reinvenção crítica e criativa, empreendida na e pela zona do não ser, do arcabouço conceitual e filosófico moderno. É uma criação original contra a eficácia neutralizadora do paradigma hegemônico e de sua práxis de violência.

A epistemologia liminar, ordenadora e subalterna, sustenta a crítica ao eurocentrismo desde a diferença colonial ao reconhecer a geopolítica e corpo-política do conhecimento entramadas no processo de construção do conhecimento. É uma nova dimensão que ilumina as fraturas epistemológicas entre a leitura da modernidade desde o cânone eurocêntrico e a leitura da modernidade desde a crítica de(s)colonial. Essa epistemologia habita as rachaduras da paisagem moderna/colonial e só existe em perspectiva subalterna (MIGNOLO, 2020).

A epistemologia liminar se afasta do dualismo cartesiano, monológico e racional, pois assume a subjetividade intrínseca ao ato gnosiológico e temporaliza as histórias, experiências e narrativas que escapam ao reducionismo e essencialismo do método científico. Essa virada epistemológica nos faz compreender que os conhecimentos produzidos por mulheres bolivianas mineiras, como Domitila Barrios de Chungara (1937-2012), importam, são legítimos e possuem igualmente rigorosidade metódica e teórica para interpretar a realidade. São conhecimentos que resistem, sobrevivem e re-existem no subsolo do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, mantendo-se ocultos à epistemologia moderna (MIGNOLO, 2020). São heranças de(s)coloniais do pensamento pedagógico latino-americano (STRECK; MORETTI; ADAMS, 2019).

Desse modo, de(s)colonizar as estruturas de poder do conhecimento é elementar para construirmos uma democracia radical e substantiva num horizonte histórico transmoderno que afirme a dignidade humana e a justiça social como princípios incontornáveis de humanização. A epistemologia moderna estabelece um circuito mundial do conhecimento que diferencia não apenas o que é ou não é válido, o que se torna *episteme* e o que permanece no domínio da *doxa*, mas que também determina o acesso à produção de tecnologias sociais, digitais, químicas, urbanísticas, ambientais, farmacêuticas, etc., entre Sul e Norte global. A globalização, última faceta do capitalismo neoliberal, esconde em seu discurso propagandístico, de democratização do acesso a bens e serviços e de suspensão das fronteiras, sua real intenção de preservar a lógica moderna/colonial de distribuição desigual de poder e de aumentar os obstáculos estruturais à justiça cognitiva e epistêmica (SANTOS, 2010b). Trata-se, na verdade, de uma nova roupagem da colonialidade, a “colonialidade global do poder” (GROSFOGUEL, 2002).

Enxergamos a desigualdade na produção do conhecimento, por exemplo, na precária situação dos(as) cientistas brasileiros(as) cujo salário, uma bolsa de pesquisa no valor de mil e quinhentos reais para mestrado e dois mil e duzentos reais para doutorado, não sofreu reajuste entre 2013 e 2022. Os(as) pesquisadores(as) também não possuem carteira assinada, embora a concessão da bolsa só aconteça mediante aceite do regime de dedicação exclusiva. Não somos reconhecidos(as) como trabalhadores(as) e, por isso, não temos acesso aos direitos trabalhistas. Como produzir conhecimento de qualidade, que impacte positivamente a vida das pessoas, se vivemos sob o medo de não termos alimento para o dia seguinte? Como produzir conhecimento de qualidade quando nossos laboratórios são equipados com tecnologia defasada, quando a geopolítica do conhecimento oficializa o idioma do colonizador no léxico epistêmico e quando o acesso à bibliografia atualizada é precificada em dólar?

Diante dessas condições desiguais, entendemos que de(s)colonizar as estruturas de poder do conhecimento é imprescindível. A América Latina é território da biodiversidade, e o

conhecimento é ferramenta aliada de sua preservação e apropriação responsável. Quando as estruturas de poder do conhecimento são desiguais, ficamos reféns de esquemas teóricos e práticas extrativistas que objetivam à exploração de nossa biodiversidade e a manutenção da relação hierárquica entre países do Norte e países do Sul. Para Santos (2019), aí se encontra a potencialidade da contra-hegemonia das epistemologias do Sul, da afirmação do Sul anti-imperial como sujeito do conhecimento. Com as epistemologias do Sul e a partir delas, o ser colonial enfrenta o desigual desenvolvimento histórico que o posiciona em desvantagem.

A tríade dialética modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade é marca do labirinto latino-americano. Segundo Quijano (2012), a de(s)colonialidade significa a reconfiguração das práticas sociais legitimadas e engendradas pela colonialidade, o que exige superar o imaginário racista que sustenta as relações sociais e a distribuição desigual de poder no sistema-mundo. A ideia de raça produz, desde 1492, relações de dominação, exploração e conflito que legitimam a violência moderna/colonial sob aqueles e aquelas que habitam a zona do não ser. Ela coisifica os sujeitos, afirma a inferioridade ontológica dos(as) colonizados(as) pelo dualismo cartesiano que separa razão e natureza, corpo e mente, e justifica a espoliação de nossos corpos e territórios pelo dever moral de nos civilizar. É por isso que romper com a lógica moderna/colonial racista exige uma atitude de(s)colonial (MALDONADO-TORRES, 2018, 2007; WALSH, 2018). De acordo com Quijano (2012), essa atitude toma a de(s)colonialidade como projeto de “subversão ética/estética/teórica/histórica/ética/política” da colonialidade global do poder, e isto requer:

a) a igualdade social dos indivíduos heterogêneos e diversos, contra a homogeneizante e desigual classificação e identificação racial/sexual/social da população mundial; b) por consequência, as diferenças e as desigualdades não seriam mais fonte ou o argumento da desigualdade social dos indivíduos; c) os agrupamentos e/ou identidades seriam o produto das decisões livres e autônomas de indivíduos livres e autônomos; d) a reciprocidade entre grupos e/ou indivíduos socialmente iguais, na organização do trabalho e na distribuição dos produtos; e) a redistribuição igualitária dos recursos e produtos, tangíveis e intangíveis, do mundo entre a população mundial; f) a tendência de associação comunal da população mundial, em escala local, regional ou global, como modo de produção e gestão diretos da autoridade coletiva e, nesse preciso sentido, como o mais eficaz mecanismo de distribuição e redistribuição de direitos, obrigações, responsabilidades, recursos, produtos entre os grupos e seus indivíduos, em cada âmbito da existência social, sexo, trabalho, subjetividade, autoridade coletiva e corresponsabilidade em relação com os demais seres vivos e outras entidades do planeta ou do universo inteiro¹³. (QUIJANO, 2012, p. 133-134, tradução livre).

¹³ Redação original em espanhol: “a) la igualdad social de individuos heterogéneos y diversos, contra la homogeneizante y desigualante clasificación e identificación racial/sexual/social de la población mundial; b) por consiguiente, las diferencias ni las identidades, no serían más la fuente o el argumento

Quijano (2012) nos mostra que o reconhecimento da pluriversalidade cultural, social, epistemológica, ontológica e cosmogônica que configura a heterogeneidade histórico-estrutural latino-americana precisa ser princípio suleador de qualquer projeto político que reivindique a de(s)colonialidade e objetive a construção de paradigmas outros baseados nos conhecimentos subalternos. A de(s)colonialidade como viabilidade praxística de um novo horizonte histórico deve reconhecer tanto a diferença entre as experiências plurais dos povos latino-americanos e nossas estratégias político-pedagógicas de sobrevivência, resistência e re-existência no sistema-mundo capitalista moderno/colonial, como também a unidade histórica latino-americana fruto de nossas lutas por libertação e humanização diante da traumática experiência de racialização no mundo (de)formado por relações de dominação, exploração e conflito produzidas pela matriz colonial de poder (DUSSEL, 2016; FANON, 1968; GROSGOUEL, 2010; QUIJANO, 2012, 2010; WALSH, 2018).

Walsh (2018) e Maldonado-Torres (2018) salientam que a insurgência contra as formas de discriminação, desigualdade e espoliação na modernidade/colonialidade requer, sobretudo, uma atitude de(s)colonial. A de(s)colonialidade como projeto político, ético e estético é práxis. É práxis porque evidencia a unidade entre ação e reflexão, entre teoria e prática, ao comungar do princípio de que não podemos desmerecer a importância da teoria como guia da ação, nem superestimar a teoria em detrimento da prática. Para Freire (2016a), quando um dos termos da unidade dialética entre teoria e prática é sacrificado, caímos ou em “ativismo”, ação sem reflexão, ou em “verbalismo”, reflexão sem ação. Por isso que reinventar a autoridade coletiva e propor modos outros de organização social e produção da vida pressupõe práxis na definição dada por Freire (2016a): ação e reflexão para intervenção na realidade; processo permanente de transformação social.

A América Latina é id-entidade geopolítica de um território privilegiado onde a práxis contra-hegemônica contrapõe à violência colonial com alternativas disruptivas e autênticas. Um território fértil onde insurge a rebeldia, e a criatividade crítica é cultivada pela cultura política progressista (SANTOS, 2010a). Por isso, a “transmodernidade” (DUSSEL, 2016) é uma opção

de la desigualdad social de los individuos; c) las agrupaciones y/o identidades serían el producto de las decisiones libres y autónomas de individuos libres y autónomos; d) la reciprocidad entre grupos y/o individuos socialmente iguales, en la organización del trabajo y en la distribución de los productos; e) la redistribución igualitaria de los recursos y productos, tangibles e intangibles, del mundo, entre la población mundial; f) la tendencia de asociación comunal de la población mundial, en escala local, regional, o globalmente, como el modo de producción y gestión directas de la autoridad colectiva y, en ese preciso sentido, como el más eficaz mecanismo de distribución y redistribución de derechos, obligaciones, responsabilidades, recursos, productos, entre los grupos y sus individuos, en cada ámbito de la existencia social, sexo, trabajo, subjetividad, autoridad colectiva y co-responsabilidad en las relaciones con los demás seres vivos y otras entidades del planeta o del universo entero.”

de(s)colonial, porque é projeto ético, estético e político radical de crítica à modernidade, que pressupõe a humanização. Trata-se de um paradigma que substitui a colonialidade no binômio moderno, ou seja, se funda na relação modernidade/*alteridade* (DUSSEL, 2016, 2005).

A transmodernidade é um horizonte histórico de libertação. É um projeto político que reivindica o diálogo intercultural como mediação pedagógica, reconhecendo que a distribuição de poder é desigual entre o “lugar social e epistêmico” (GROSFOGUEL, 2010) da zona do ser e da zona do não ser. Esse diálogo é sobredeterminado pela herança colonial e a colonialidade global do poder, que impõem condições assimétricas e injustas entre Norte e Sul global. Diante desse cenário, a transmodernidade denuncia a violência da modernidade eurocêntrica, expondo a colonialidade como seu face oculta, e anuncia um diálogo intercultural consciente da realidade de dominação global para, assim, pautar a humanização e a libertação de homens e mulheres como condição inegociável que ocupa o centro dos debates. Entendemos a transmodernidade como “inédito-viável” (FREIRE, 2016b), porque é um projeto político de opção de(s)colonial, e por isso praxística, que recupera a pluriversalidade entre os subalternos e as subalternas latino-americanos(as) e se enraíza no fundamento crítico, amoroso e humilde do diálogo (DUSSEL, 2016, 2005; FREIRE, 2016a).

A transmodernidade não corresponde a uma postura fundamentalista, engessada em uma tradição ahistórica e antidialógica, nem a uma postura populista, manipuladora e alienante. Na transmodernidade, não se trata de rejeitar a modernidade, mas, sim, de reconhecer seus limites e possibilidades e de denunciar a violência epistêmica e ontológica moderna/colonial. A tríade modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade evidencia sua natureza dialética e indissociável. Nada escapa à modernidade. Nada permanece intocado e afetado por ela. Por isso mesmo, a transmodernidade é um projeto ético, estético, político e epistêmico que parte da realidade concreta de opressão para construir outros modos de ser, estar, sentipensar, *corazonar* e existir. Podemos também entendê-la como projeto pedagógico de diálogo intercultural que, ao romper com dualismo cartesiano, toma as experiências concretas das “histórias locais” (MIGNOLO, 2020) e dos “modelos locais” (ESCOBAR, 2005) de forma autorreferenciada para organizar o território-região e produzir conjuntos de sentidos-uso existenciais com vistas à humanização (DUSSEL, 2016, 2005; ESCOBAR, 2005; GROSFOGUEL, 2016, 2010; MIGNOLO, 2020; WALSH, 2018).

O horizonte histórico transmoderno problematiza as sobredeterminações herdadas pelo colonialismo que são mantidas vivas pela colonialidade, desmistificando a ideologia dominante que opacifica a realidade. Dussel (2016) sublinha que o ocidentalismo é a perspectiva cognitiva eurocêntrica que distorce a leitura que fazemos da história mundial desde o cânone das Ciências

Sociais; deforma e invisibiliza não apenas a cultura popular (tomando o popular como categoria definida pela subalternidade), mas também a cultura hegemônica. Essa reflexão dusseliana, situada no período de recrudescimento e solidificação das Ciências Sociais latino-americanas durante a segunda metade do século XX, nasce da análise da pós-modernidade desde o olhar da filosofia da libertação. Dussel (2016) avalia que a natureza da pós-modernidade como crítica à modernidade é eurocêntrica, porque entende a modernidade como fenômeno europeu e ignora sua conotação provinciana e etnocêntrica. O multiculturalismo, conceito e projeto pós-moderno de reconhecimento da pluralidade entre culturas, não assume a colonialidade como categoria central à compreensão dos dispositivos de poder que transformam diferenças em desigualdades e alimentam a hegemonia da cultura ocidental. Isso torna o diálogo entre culturas proposto pelo multiculturalismo mera retórica ingênua baseada em falsa simetria.

Dussel (2016) nos convoca a pensar e conceber a transmodernidade enquanto projeto ético, estético e político de diálogo intercultural, semelhante à práxis de “síntese cultural” elaborada por Freire (2016a). Presente nas reflexões de ambos os autores está a ideia radical e subversiva de que o diálogo intercultural, que produz síntese cultural, contrapõe o solipsismo epistemológico da modernidade eurocêntrica. Uma vez que é através do monólogo que o *Ego conquiro*, precedido pelo *Ego extermino*, fabrica sua validação para aniquilar o(a) Outro(a), o diálogo intercultural desponta como exercício de alteridade para entender o(a) Outro(a) em sua integralidade como corpo consciente e como sujeito histórico, social e produtor de cultura. Pela perspectiva da ontologia freiriana, o diálogo intercultural permite reconhecer que nós, homens e mulheres, somos incompletos, inacabados e inconclusos (ZITKOSKI, 2018).

O horizonte histórico transmoderno tem referência no “território-região” (ESCOBAR, 2005), uma unidade ecológica e cultural que produz conjuntos de significados-uso a partir da experiência, da vida concreta, da relação material e simbólica dos sujeitos com o meio físico e espiritual. São nesses termos que pensamos o diálogo intercultural como elemento político-pedagógico constitutivo da transmodernidade, isto é, reconhecendo os modelos locais e a desigualdade gerada pela matriz colonial de poder.

Não há diálogo possível entre Norte e Sul, centro e periferia, classe dominante e classe subalterna, opressores e oprimidos(as), colonizadores e colonizados(as), zona do ser e zona do não ser, brancos e não-brancos(as), se a colonialidade global do poder for ignorada. Freire (2016a) nos alerta que o diálogo existe entre iguais e diferentes, jamais entre antagônicos. Não há diálogo com aquele cuja essência necrófila é animada pela aniquilação de nossas vidas. Dussel (2016) elenca como características do diálogo intercultural cinco pontos: 1) afirmação da exterioridade desprezada; 2) crítica da tradição a partir dos recursos da própria cultura; 3)

tempo hermenêutico como estratégia de resistência; 4) o próprio diálogo intercultural entre os críticos de suas respectivas culturas; 5) estratégia de crescimento libertador transmoderno.

Importa ressaltarmos, como elucidam Escobar (2005) e Santos (2010a), que a defesa de modelos locais não é sinônimo de defesa de localismos fundamentalistas. O horizonte histórico transmoderno se fundamenta na dialética modernidade/alteridade em contraposição ao projeto político da modernidade eurocêntrica, cuja fábula da globalização (SANTOS, 2001) mascara a perversidade da ação da colonialidade global do poder. A defesa dos modelos locais prenuncia a transmodernidade como utopia crítica qualificada pela pluriversalidade, a pluralidade dos muitos universos que existem simultaneamente no território latino-americano.

É precisamente a oposição ao projeto hegemônico de homogeneização cultural, aniquilação do(a) Outro(a) e transformação de uma fictícia história local em projeto global (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2020), ou seja, a oposição a esse “processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival como local” (SANTOS, 2010a, p. 195) que confirma a dialogicidade intercultural da transmodernidade para defesa de modelos locais. Se a globalização hegemônica rivaliza tudo o que fabrica como sua exterioridade, a valorização dos modelos locais afirma a alteridade diante da hegemonia de um projeto global que a nega, e conduz o debate desde uma perspectiva dialógica de coexistência, que nem por isso está isenta de conflitos, entre o Eu e o(a) Outro(a) (DUSSEL, 2016; ESCOBAR, 2005; MIGNOLO, 2020).

Os modelos locais são, portanto, alternativas sistêmicas de(s)coloniais e autênticas de sobrevivência, resistência e re-existência construídas pela diferença colonial. Reivindicam a especificidade da “unidade ecocultural” (ESCOBAR, 2005) do território-região e se apropriam do que há de melhor na modernidade, daquilo não configura uma ameaça existencial (DUSSEL, 2016; ESCOBAR, 2005). Para Santos (2010a), essas alternativas sistêmicas territorializadas são testemunhos da existência da globalização no plural e de caráter contra-hegemônico.

O cosmopolitismo subalterno junto as lutas transnacionais em defesa da natureza como patrimônio comum da humanidade são, segundo Santos (2010a), formas de globalização contra-hegemônica. Essas formas demonstram a centralidade do território-região como unidade ecocultural que enraíza os sujeitos e confere sentido à existência. São formas que ilustram, em nosso entendimento, a unidade dialógica pluriversal entre o local e o global, porque preservam suas especificidades, se aproximam por aquilo que lhes é comum e produzem um encontro entre diferenças que não presume a aniquilação do(a) Outro(a). As formas de globalização contra-

hegemônica, ancoradas no terreno por onde oprimidos e oprimidas constituem e significam sua existência, correspondem ao projeto ético, estético e político da transmodernidade.

Santos (2010a), assim como Mignolo (2020) e Dussel (2005), demonstra que o global, independente do que adjetivar, tem raiz local. Entende que a globalização hegemônica, como a conhecemos é, na verdade, a inscrição cultural específica do local que se torna global. Ou, conforme Mignolo (2020), a globalização hegemônica é a imposição de uma história local em um projeto global – a colonialidade global do poder. Isso significa que há outras histórias locais que não se tornam projetos globais. Para Santos (2010a), a localização é a globalização dos vencidos. Esse conceito de localização, segundo o autor, nos ajuda a entender as possibilidades tangenciadas no cenário da modernidade. Novamente aqui, o conceito de transmodernidade de Dussel (2016, 2005) é fundamental para captarmos a práxis de(s)colonial da globalização dos vencidos. Quais possibilidades existem desde a fronteira? Quais outras formas de ser, poder e saber emergem do lugar, do território-região, conceituado pelo antropólogo colombiano Arturo Escobar (2005) como unidade ecocultural de produção existencial? Como as globalizações contra-hegemônicas são horizontes históricos transmodernos que fecundam um quefazer radical? Quais acepções ontológicas transmodernas guiam a racionalidade dos modelos locais? São questões que não apenas guiam a construção desses horizontes, como também auxiliam no reconhecimento daqueles que já existem, resistem e re-existem em nossa América, mas que são silenciados, ignorados e aniquilados pela razão moderna.

Maldonado-Torres (2010), inspirado no “cosmopolitismo descolonial” de Fanon (2008, 1968), propõe a “diversalidade radical” como atitude de(s)colonial de crítica à colonialidade. Para ele, o cosmopolitismo fanoniano anima o diálogo entre o local e o global nas lutas pela humanização e libertação. A diversalidade radical seria, então, uma compreensão praxística da pluriversalidade da realidade e do reconhecimento da aniquilação dessa pluriversalidade pelo racismo. Trata-se de uma característica de afirmação do lugar social e epistêmico dos sujeitos coloniais na enunciação de cosmovisões não-modernas. Assim:

Parte do desafio consiste em pensar seriamente em Fort-de-France, Quito, La Paz, Bagdá e Argel, e não apenas em Paris, Frankfurt, Roma ou Nova Iorque, como possíveis lugares de conhecimento. [...] No mundo há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. Esta ocasião deveria servir mais para examinar a nossa cumplicidade com os velhos padrões de dominação e de procura de faces invisíveis do que para procurar raízes imperiais; servir mais para uma crítica radical do que para um alinhamento ortodoxo contra os que são persistentemente considerados os bárbaros do conhecimento. [...] Um diagnóstico crítico da topologia europeia do Ser e da sua geopolítica do conhecimento deverá [...] tornar visível o que permaneceu invisível ou marginal até agora e desvendar como funcionam as

categorias de condenação – por exemplo, o negro, o judeu e o muçulmano. Foi com esse propósito que foram formulados conceitos como modernidade/colonialidade, colonialidade do poder, colonialidade do conhecimento e colonialidade do Ser. Estes são apenas alguns dos conceitos que teriam de fazer parte de uma gramática descolonial de análise crítica capaz de reconhecer a sua própria vulnerabilidade ao ficar aberta a posicionamentos críticos baseados nas experiências e memórias de povos que se confrontaram com a modernidade/o racismo sob qualquer uma das suas formas. (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 437-438).

O pulsar da práxis irracional da violência moderna/colonial cria, simultaneamente, a práxis de(s)colonial de resistência e re-existência subalterna. A imposição de uma história local como um projeto global, a metanarrativa moderna, desarticula modelos locais no encontro do ser imperial com o ser não-moderno. Embora desde 1492 a modernidade eurocêntrica invada territórios e se sobreponha às unidades ecoculturais, que significam e dão sentido existencial aos sujeitos, a práxis moderna não encontra passividade na tentativa de eliminar o(a) Outro(a). Os sujeitos ressignificam seu território-região diante dessa violência e constroem estratégias de sobrevivência, resistência e re-existência desde a modernidade/colonialidade. Os modelos locais, com suas matrizes culturais próprias, permanecem vivos no quefazer político e pedagógico dos homens e das mulheres, sendo preservados e reelaborados (ESCOBAR, 2005; MIGNOLO, 2020; WALSH, 2018). Dussel (2016) elucida com brilhantismo esse ponto:

Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade. (DUSSEL, 2016, p. 62).

Essa identidade floresce da relação entre modernidade e alteridade, que reconhece as assimetrias culturais nos termos do diálogo. Esse reconhecimento é fundamental se quisermos abandonar qualquer traço de ingenuidade e cinismo em reflexões que propõem o diálogo entre culturas, porque ele centraliza a experiência moderna/colonial na relação entre dialogantes. Os modelos locais respondem à modernidade com base em seus conjuntos de significados-uso, que produzem identidades (trans)modernas. Essas identidades viabilizam o que Grosfoguel (2010)

denomina de “cumplicidade subversiva”, uma cumplicidade entre os(as) subalternos(as) que permite a construção de alternativas autenticamente radicais e politicamente contra-hegemônicas de forma co-labor-ativa.

Sendo assim, a transmodernidade é conceito e projeto ético, estético e político que ilumina como as culturas não-modernas se apropriam dos elementos da modernidade e formulam alternativas existenciais de sobrevivência, resistência e re-existência desde o lugar ecológico e cultural habitado. O horizonte histórico transmoderno se forja desse modo, incentivado por condições de(s)coloniais (DUSSEL, 2016; ESCOBAR, 2005).

Para Santos (2010a), se o ímpeto integrador da modernidade contempla todos(as) no sistema-mundo capitalista moderno/colonial, tanto pela inclusão como pela exclusão, a consciência do sofrimento humano é elemento de formação de solidariedade entre aqueles(as) vilipendiados(as) pela experiência existencial do lado oculto da modernidade, entre oprimidos e oprimidas. As alternativas críticas e criativas tecidas desde à modernidade/colonialidade são experiências concretas de resistência e re-existência que indicam outros mundos possíveis, como é o caso do Fórum Social Mundial (FSM), que celebra os movimentos sociais populares¹⁴ e disputa a hegemonia do projeto global através de sua construção coletiva por aqueles(as) que Fanon (1968) denominou de “os condenados da terra”.

Tais alternativas, como o FSM, constroem-se pela cumplicidade de que fala Grosfoguel (2016) e pela solidariedade subalterna, que são transnacionais porque construídas em redes de co-labor-ação entre iniciativas populares locais em articulação regional e global. Trata-se de movimentos democráticos transnacionais em direção à um horizonte histórico ético, estético e político humanizador – um horizonte transmoderno. Em síntese, entendemos que tanto Dussel (2016) como Grosfoguel (2016), Santos (2010a) e Mignolo (2020) desejam destacar que a modernidade eurocêntrica é uma força do pensamento, e não há como escapar dela, mas tampouco isso determina nossa práxis. Podemos, e devemos, conceber formas outras de habitar a modernidade/colonialidade pautadas pela dignidade humana e pela justiça social. E, por isso, as experiências ecoculturais tecidas pelos modelos locais são fontes pedagógicas potentes de uma práxis de(s)colonial.

Reconhecer experiências ecoculturais como matriz de inteligibilidade social implica na admissão da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010a). Modelos locais expressam, conforme

¹⁴ Os movimentos sociais populares são “o conjunto social de setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e pela perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais” (PALUDO, 2001, p. 45).

Escobar (2005), os conhecimentos produzidos culturalmente por homens e mulheres em um território-região. Esses conhecimentos culturais refletem as experiências de vida e são a síntese da pluriversalidade das forças sociais que significam o espaço habitado. A realidade e seus desafios são interpretados de acordo com esses conhecimentos, que são históricos e situados. Essa perspectiva epistemológica de(s)colonial informa duas teses: a primeira declara que todos os conhecimentos, sejam eles modernos ou não-modernos, são contextuais e limitados, e a segunda defende a legitimidade da episteme popular.

A ecologia de saberes (SANTOS, 2010a) visibiliza a diversidade epistemológica de um mundo pluriversal e insurge contra o desperdício da experiência. Enquanto a ciência moderna determina que o conhecimento deve ser produzido seguindo o método cartesiano, de acordo com a lógica eurocêntrica da *hybris* do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2007), subalternizando todos os conhecimentos produzidos por métodos outros, como os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas latino-americanos que são elaborados, ensinados e apreendidos por meio da prática e da oralidade, a ecologia de saberes reivindica que os conhecimentos não-modernos são igualmente válidos para resolver os desafios da realidade. O conhecimento moderno, como a tecnologia digital e a química farmacêutica, nos ajuda a resolver e avançar sobre inúmeras questões concretas, mas se mostra obsoleto e insuficiente em tantas outras, como para eliminar a desigualdade congênita ao capitalismo e para alcançar a justiça social, cognitiva, epistêmica e espiritual (SANTOS, 2019, 2010a, 2010b).

Por isso, se reconhecemos os limites do conhecimento moderno, devemos reconhecer os mesmos também nos conhecimentos não-modernos, como exercício de autocrítica. Isso é fundamental ao diálogo intercultural. Nas palavras de Dussel (2016), não “é a Modernidade que impõe ao intelectual os instrumentos críticos; é o intelectual crítico que controla, administra e escolhe os instrumentos modernos que serão úteis para a reconstrução crítica de sua própria tradição” (p. 65). A ciência moderna integra, ao lado de outros conhecimentos não-modernos, a ecologia de saberes. Ela fornece instrumentos válidos para ler a realidade e qualificar a vida humana, mas é também instrumento de exclusão e opressão. Reconhecer essa dualidade do conhecimento moderno e a incompletude de todos os conhecimentos é condição para abandonar a privação epistemológica imposta ao Sul global (SANTOS, 2019, 2010b).

O diálogo intercultural parte do princípio de que os conhecimentos são situados e, por isso, limitados (DUSSEL, 2016; SANTOS, 2010a). Se os benefícios sociais promovidos pelo conhecimento moderno são incontestáveis, igualmente incontestável é a barbárie civilizacional que produz. Adotar a colonialidade como categoria analítica desmascara esse pretensioso discurso de fábula que encobre o lado oculto da modernidade e desconhece que o centro só existe em

razão da periferia. A tecnologia que produz vacinas para salvar vidas e que conecta distantes localidades geográficas é também aquela que explora, domina e expropria os povos da cidade, do campo, da floresta e das águas; aquela cujo domínio e controle estão nas mãos dos países do Norte; aquela cuja sede reside no coração do império... O mesmo conhecimento moderno que produziu a internet e os computadores é instrumentalizado para preservar a desigual distribuição do poder global e a hegemonia do projeto moderno por meio da derrubada de governos progressistas democraticamente eleitos e da propagação de mentiras, que vilanizam alternativas contra-hegemônicas e insurgências populares. Esses termos desiguais do diálogo intercultural espelham a geopolítica do conhecimento de privação epistemológica no Sul global.

A incompletude do conhecimento que chama atenção Santos (2010b) vai ao encontro do que Dussel (2016) define como uma das características do diálogo intercultural: o diálogo intercultural entre os críticos de sua própria cultura. Esse diálogo emerge desde as fronteiras da modernidade/colonialidade pela experiência concreta do sujeito colonial que sobrevive, vive, resiste e re-existe na simbiose entre o moderno e o não-moderno. Justamente aí, nessa situação-limite, se forma um inédito-viável do pensamento liminar descrito por Mignolo (2020). O que esses autores objetivam mostrar é que o diálogo intercultural é essencialmente crítico, como o define Freire (2016a). O fundamentalismo e a passividade não são características suas. Tal postura é sectária e, por isso, antidialógica (FREIRE, 1978). Esclarece Dussel (2016) que os critérios de culturas subalternas não

[...] são os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente a recriam a partir de pressupostos críticos que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza. A Modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte. [...] Com essa capacidade de se fertilizarem transversalmente, mutuamente, os pensadores críticos da periferia e dos espaços de “fronteira” consolidam o fruto do diálogo intercultural. Ao organizarem redes de discussão de seus problemas específicos, *o processo de afirmação torna-se uma arma de libertação*. Temos de nos informar e aprender com os fracassos, as conquistas e a justificação, mesmo que teórica, do processo de criação diante da globalização da cultura europeia e norte-americana, cuja pretensão de universalidade deve ser desconstruída a partir da perspectiva multifocal de cada cultura. (DUSSEL, 2016, p. 68-69, grifos nossos).

O que discorre Dussel (2016) sobre o diálogo intercultural e Santos (2010a) sobre a ecologia dos saberes se assemelha à crítica de Maldonado-Torres (2010) em sua proposta de

“diversalidade radical”. Maldonado-Torres (2010) entende que essa crítica precisa assumir o diálogo como ferramenta não apenas de enunciação de cosmovisões não-modernas, mas, assim como Freire (2016a) afirma que o diálogo é sempre crítico, de autoquestionamento. O diálogo com essas características viabiliza a conscientização das heterarquias globais que permeiam os termos desiguais racistas entre lócus epistêmicos na geopolítica do conhecimento. Maldonado-Torres (2010) define a diversidade radical como “um divórcio efetivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista” (p. 437). Isso tem, como veremos mais adiante, tudo a ver com a teoria da ação dialógica elaborada por Freire (2016a).

Então, o que reserva um futuro transmoderno? Segundo Dussel (2016), esse futuro, que “assume os momentos positivos da modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas), terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes” (p. 63). O diálogo a que Dussel (2016) se refere não tem natureza necrófila, o desejo de aniquilar o(a) Outro(a), mas, sim, biófila. Caracteriza-se como um diálogo crítico, humilde e respeitoso em relação a(o) Outro(a), compreendendo o ser na integralidade do corpo consciente que é (FREIRE, 2016a). Entendemos, por isso, que a transmodernidade pressupõe a ecologia dos saberes: assume como princípio epistemológico a compreensão de(s)colonial de que há certos desafios que necessitam de conhecimentos não-modernos, assim como outros que requerem o conhecimento moderno. Em outras palavras, a transmodernidade reconhece e legitima a agência epistêmica do popular e a capacidade descritiva e analítica dos conhecimentos subalternos para “responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única” (DUSSEL, 2016, p. 63) aos temas e desafios da realidade.

Dussel (2016) define o projeto ético, estético e político da transmodernidade por meio dos “aspectos que se situam ‘além’ (e também, cronologicamente, ‘anteriores’) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal” (p. 63). Por isso, a transmodernidade requer, antes de tudo, a *autovalorização*.

Freire (2016a) descreve a *autodesvalia/autodesvalorização* como fenômeno de distorção do “ser mais”, pois a introjeção do opressor no oprimido o desumaniza e aliena. O transplante da visão de mundo do opressor – produzida num contexto histórico, social e cultural situado no tempo e no espaço – no oprimido impõe a ele a negação de sua própria cosmovisão, que confere inteligibilidade à realidade e imprime sentido à existência. Romper com esse fenômeno é condição inegociável para tecer um horizonte histórico transmoderno, porque somente a

autovalia/autovalorização permite resgatar e valorizar os conhecimentos ecoculturais produzidos com base no território, conhecimentos que constituem cosmovisões plurais. A autovalorização faz com que homens e mulheres percebam a si e àquilo que produzem não mais com as lentes do opressor, eurocêntricas e alheias às especificidades de sua unidade ecocultural, mas com as lentes da alteridade que viabilizam o reconhecimento e valorização de si.

No capítulo dois, destinado à Educação Popular freiriana, nos dedicamos a explicar com maior profundidade como o fenômeno da autodesvalia é um dos temas geradores da EP, que está atrelado ao grande tema da dominação, e como a autovalia é condição de humanização para construção de um horizonte histórico transmoderno. Nesse primeiro capítulo, nos detivemos a apenas pincelar as aproximações entre as discussões de(s)coloniais com a EP e com Paulo Freire principalmente, não apenas para costurar teoricamente nosso argumento, mas para demonstrar como essas são questões que se encontram simbioticamente ligadas.

O que discutimos até aqui nos auxilia a compreender o labirinto latino-americano e a composição de seus caminhos. Buscamos desvelar as sobredeterminações históricas enredadas na (de)formação da América Latina, porque somente assim conseguimos nomear os fantasmas que habitam seu labirinto. A pluralidade intrínseca à América Latina coexiste com os elementos históricos, geográficos, políticos, culturais, econômicos e sociais comuns herdados por séculos de barbárie colonial. A América Latina é uma id-entidade moderna constituída pela experiência traumática e violenta de racialização na modernidade/colonialidade, mas que, entre avanços e retrocessos, limites e possibilidades, germina desde 1492 no seu solo fértil, adubado de rebeldia, alternativas sistêmicas contra-hegemônicas. Essas alternativas anunciam que outras formas de organização social e distribuição do poder não são devaneios de sonhadores ingênuos, mas, sim, viabilidades históricas concretas que desafiam a inteligibilidade do capital, e, justamente por isso, constroem horizontes históricos transmodernos como opção de(s)colonial.

Discutimos a formação histórica da América Latina em chave de(s)colonial pois, para nós, ela está diretamente conectada ao tema da integração na região. Não há como analisarmos os dilemas e impasses enfrentados pelas iniciativas latino-americanas de integração regional, nem as possibilidades que surgem neste cenário, sem relacioná-las com a colonialidade. Ignorar o poder analítico dessa categoria resultaria em nossa incompreensão do porquê acumulamos experiências malsucedidas ou incompletas no âmbito dos modelos hegemônicos de integração. Entender o lugar epistêmico e geopolítico da América Latina no sistema-mundo capitalista moderno/colonial, e a centralidade do Estado-nação nos tratados, acordos e blocos de integração regional é um exercício incontornável se quisermos, de fato, identificar as contribuições praxística da Educação Popular freiriana para o conceito de integração.

2 EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA

2.1 ACUMULADO HISTÓRICO DE UM QUEFAZER AUTÊNTICO

Na América Latina, o permanente tensionamento entre modernidade, colonialidade e de(s)colonialidade semeia a “insurgência como princípio pedagógico” (MORETTI, 2014). A práxis popular incorpora a justa raiva da luta pelo “ser mais”. Encharcada de politicidade, a educação como ferramenta de transformação social é reivindicada e (re)significada pelos(as) oprimidos(as) na opção ética progressista e democrática que fazem em seu quefazer político-pedagógico radical. Na América Latina, a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1978) se enraíza na clandestinidade, manifestando-se como estratégia pedagógica para disputar a hegemonia e sulear um futuro outro em aberto (STRECK, 2006). Trata-se, conforme Streck (2006), de uma “pedagogia da sobrevivência e da resistência” à episteme moderna responsável pela produção de uma epistemologia e uma estética desumanizantes.

Diante da dureza da realidade concreta, que minimiza homens e mulheres e nos impede de pronunciar a palavra verdadeira, a educação como prática da liberdade é sempre práxis, é sempre conscientização (FREIRE, 2016a). Essa pedagogia da sobrevivência e da resistência corresponde ao elemento de oposição e subversão na América Latina, descrito por Ianni (1988), e à práxis de(s)colonial, explicada por Walsh (2018). No labirinto latino-americano constituído pela modernidade/colonialidade, “Educação Popular” é o termo que define uma concepção de educação comprometida radicalmente com a transformação da realidade injusta e excludente.

Entendemos o “popular” da Educação Popular pelas lentes de Dussel (2016), como uma categoria definida pela subalternidade, e de Paludo (2001), como síntese das “categorias sociais e políticas em lutas, que se constituem nos processos de luta e que se expressam nas organizações, que se orientam por determinadas ideologias, que [...] brigam pela instituição dos direitos, realizam a disputa hegemônica e se orientam por estratégias e táticas para obter seus fins” (p. 45). E, por representar a práxis dessas categorias sociais e políticas em luta, o conceito de “Educação Popular” é polissêmico e histórico, um conceito cujos sentidos variam ao longo da história em razão do projeto político reivindicado, dos sujeitos envolvidos e da finalidade do ato educativo.

Brandão (1985) elenca quatro sentidos de Educação Popular, culturalmente produzidos, que podemos encontrar na história da humanidade. São eles: 1) Educação Popular como o saber da comunidade; 2) Educação Popular como sinônimo de ensino público; 3) Educação Popular como a educação destinada às classes populares; e 4) Educação Popular como educação política

para construção do poder popular. Esses sentidos demonstram a polissemia e a historicidade do conceito, porque dizem respeito tanto à transmissão e apreensão do conhecimento na família e na comunidade, quanto a um sistema público e universal de educação formal para instrução da população, como também à educação para conscientização, organização política e construção de uma sociedade radicalmente democrática comprometida com a humanização. Partimos desta última acepção para compreender e reivindicar aqui a Educação Popular.

O filósofo da educação brasileiro Moacir Gadotti e o sociólogo argentino Carlos Alberto Torres (2003) entendem que a Educação Popular nasce diante da violência colonial, como uma alternativa político-pedagógica de resistência frente ao colonizador e seus modelos educativos hegemônicos. As práticas da Educação Popular carregam a mestiçagem do encontro moderno entre colonizado(a) e colonizador, criando possibilidades outras de conjecturar uma educação autorreferenciada, histórica e contextual. Para Gadotti e Torres (2003), a EP é um paradigma teórico germinado em solo rebelde latino-americano, um marco do quefazer autêntico. Por isso mesmo, a EP é uma educação que rejeita ser instrumento de dominação cultural e de exploração econômica, opondo-se aos fundamentos éticos e políticos necrófilos do bancarismo, a educação da classe dominante, que promovem alienação e desumanização.

A Educação Popular toma a realidade como objeto cognoscível, problematizando-a para desvelar sua razão de ser. Desmistifica o determinismo das explicações mágicas e elitistas sobre a natureza excludente e injusta da ordem social vigente, e convida os sujeitos a refletirem sobre o caráter histórico, social e cultural da realidade. Com isso, homens e mulheres constataam que, ao contrário do que a metanarrativa dominante afirma, há sim possibilidade de mudança, porque a realidade é produto do trabalho humano – ela *está sendo*, nunca *é*. E isso restaura a autovalia e recupera a capacidade de sonhar, pois, conscientes sobre a mudança ser um cenário possível, os sujeitos conseguem abandonar a posição passiva impressa à subjetividade subalterna para se apresentarem como os sujeitos políticos que são! Sujeitos capazes de intervir, atuar e modificar a realidade concreta. É esse compromisso histórico com a libertação e humanização de homens e mulheres que forma a concepção ontoepistêmica dialógica da EP, uma concepção suleada por princípios éticos, estéticos e políticos de reconhecimento da alteridade e estímulo da criticidade (FREIRE, 2016a, 2016b, 1978).

Por descender de uma longa linhagem de estratégias pedagógicas para sobrevivência, resistência e re-existência criadas pelos povos latino-americanos diante da violência colonial (GADOTTI; TORRES, 2003; STRECK, 2006; MORETTI, 2014), entendemos que a Educação Popular é uma opção de(s)colonial, porque realiza a “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) em sua práxis político-pedagógica. Propõe modos outros de significar a corpo-política e

a geopolítica do conhecimento. Seu quefazer rejeita a separação moderna entre teoria e prática e associa categorias do pensamento à ação concreta na realidade objetiva. Podemos caracterizá-la como um “pensamento liminar” (MIGNOLO, 2020), ou “pensamento crítico de fronteira” (GROSFOGUEL, 2010), produzido desde a e pela diferença colonial, que redefine conceitos como democracia, cidadania, igualdade e direitos humanos desde as cosmovisões, experiências e epistemologias subalternas.

Embora a história da Educação Popular latino-americana seja a história mesma das lutas de libertação na América Latina, como afirma a socióloga brasileira Lia Barbosa (2020), não é nosso objetivo incursionar por sua história, sistematizando as múltiplas experiências manifestas no continente desde o encobrimento em 1492. Esse exercício genealógico de alta rigorosidade teórica e metódica foi realizado com maestria por intelectuais-militantes como Brandão (2003), Jara Holliday (2020), Puiggrós (2005, 2003) e Torres Carrillo (2016, 2011) em obras e ensaios. Em seus trabalhos de pesquisa genealógica, os autores convergem na conclusão de que não há uma história única e linear da Educação Popular na América Latina, nem práticas uniformes, justamente porque sua concepção ontoepistêmica não é engessada ou dogmática. Observam, também, que o reconhecimento da não-linearidade histórica e da pluralidade das práticas da EP deve caminhar ao lado do reconhecimento de seu caráter histórico e contextual e dos elementos que a caracterizam, responsáveis por dar unidade às múltiplas práticas plurais – uma coisa não exclui a outra (BARBOSA, 2020; BRANDÃO, 2003; JARA HOLLYDAY, 2020; PUIGGRÓS, 2005, 2003; TORRES CARRILLO, 2016, 2011).

Brandão (2003) destaca que a superação entre projetos educativos da EP, na sua acepção política, não necessariamente acontece – não no sentido de um projeto deixar de existir e ser substituído por outro, numa lógica de fases. O que testemunhamos, ao invés disso, é a coexistência de experiências heterogêneas que, por compartilharem o princípio de educação *com* o povo, são acúmulos históricos da Educação Popular, mesmo com diferentes técnicas, recursos, sujeitos, ambiente, finalidade etc. São nesses termos, e sob diferentes nomenclaturas, que se manifesta a Educação Popular no continente latino-americano, sendo reivindicada por sujeitos coletivos situados em contextos múltiplos e com práticas autóctones.

O que caracteriza a Educação Popular latino-americana como “principal aporte do continente ao debate pedagógico contemporâneo”¹⁵ (TORRES CARRILO, 2009, p. 11, tradução livre) é sua originalidade em torno de práxis crítica e criativa para a humanização e

¹⁵ Redação original em espanhol: “[...] el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo.”

libertação dos(as) oprimidos(as). De acordo com a educadora mexicana Marcela Gómez Sollano (2015), em seu compromisso com o povo, a EP reconfigura o articulado e diferenciado campo educativo com a intencionalidade política manifesta na vontade de transformar a sociedade pela compreensão do real. É a partir dela que os subalternos e as subalternas resgatam, ressignificam e reconstróem a realidade concreta. Para Adriana Puiggrós (2003), educadora argentina, a Educação Popular esboça “as tendências de maior capacidade transformadora em um caminho democrático popular, rumo à utopia de uma sociedade justa” (p. 28).

Conforme o educador colombiano Alfonso Torres Carrillo (2016, 2009), a identidade praxística da Educação Popular acolhe a pluralidade de sujeitos, metodologias e âmbitos mobilizados pelas práticas educativas. Como paradigma emancipador nutrido intelectual e politicamente de experiências autogestadas desde a diferença colonial, a Educação Popular se fortifica na crítica radical e praxística à ordem social injusta e excludente. Ela se enraíza no pensamento alternativo que floresce desde as rachaduras da modernidade/colonialidade e vai ao encontro da “diversalidade radical” (MALDONADO-TORRES, 2010). O posicionamento crítico e a opção progressista orientam a práxis revolucionária da Educação Popular e sustentam a coerência ética de afirmação da pluriversalidade de experiências.

Torres Carillo (2009) afirma, ainda, que a natureza política da Educação Popular “forma parte e alimenta uma tradição latino-americana de resistência e construção de alternativas às estruturas e estratégias de dominação impostas há mais de cinco séculos”¹⁶ (p. 12, tradução livre). A EP latino-americana é um conjunto de práticas sociais, que aposta coletivamente em possibilidades outras para construir um amanhã ético, justo, solidário, democrático, humano e popular. Uma utopia autenticamente latino-americana, que vislumbra um futuro alternativo na ação e reflexão contra-hegemônicas das subjetividades rebeldes que residem ontológica e epistemologicamente na zona do não ser (GADOTTI; TORRES, 2003; TORRES CARRILLO, 2016, 2009).

Carlos Núñez Hurtado (2006), arquiteto e educador mexicano, organiza a Educação Popular em quatro pilares fundadores: 1) marco ético; 2) marco epistemológico; 3) proposta pedagógica consequente; 4) dimensão sociopolítica. Para o autor, como corrente de pensamento e ação, a EP assume compromisso com a transformação da realidade a partir de um enfoque epistemológico-dialético. A reflexão e a sistematização das práticas educativas configuram um

¹⁶ Redação original em espanhol: “[...] forma parte y alimenta, una tradición latino-americana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de 5 siglos.”

fundamento crítico que orienta a análise dos fenômenos sociais, culturais e econômicos sob um ponto de vista complexo, processual e dinâmico, encharcado de politicidade e eticidade. Guiada por esses princípios, a Educação Popular latino-americana é ferramenta de transformação social; um movimento de construção social e relacional do conhecimento desde a realidade concreta dos sujeitos que dela participam e que ela reivindica.

A Educação Popular tem historicidade. Encontra na memória coletiva, na oralidade, nas práticas ancestrais, nos conhecimentos comunitários, na religiosidade, nas cosmovisões e na solidariedade como política de afeto as fontes de seu quefazer político-pedagógico. Possui um acumulado histórico atravessado por ideias e práticas de denúncia e anúncio. Sua rigorosidade teórica e metódica provém da dialogicidade no cerco do objeto cognoscível para apreendê-lo. Os temas emergem do contexto e se relacionam com a vida concreta dos educandos e das educandas. A Educação Popular incendeia as lutas populares, mantém viva a memória histórica subalterna e orienta a construção de uma democracia autêntica, radical e substantiva, pelos movimentos sociais populares e forças sociais (FREIRE, 2016a; MEJÍA, 2013, 2009; PALUDO, 2001).

Torres Carrillo (2009) define a Educação Popular como uma “pedagogia da práxis”, engajada e preocupada com a construção crítica do conhecimento científico para transformação da ordem social vigente injusta e excludente. A EP é, assim, “ação cultural” que promove o diálogo de saberes para democratizar o poder (FREIRE, 2015). Ela tece crítica a leituras eurocêntricas, importadas de contextos outros e incompatíveis com a realidade heterogênea e pluriversal latino-americana. Nesse sentido, entendemos a partir de Brandão (2003) que:

A possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular. A viabilidade de que, a partir de um efeito de acumulação *popular de saber* (o que é diferente de acumulação de *saber popular*), venha a realizar-se uma transformação da ordem da vida social popular é o horizonte que se avista no horizonte da educação popular. [...] Este é o lugar da passagem de uma educação para o povo, e uma educação que o povo cria, ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-lo ser a educação do seu projeto histórico. Assim, a educação popular é a negação da negação. É a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória que consagra a necessidade política de manter sujeitos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. É, portanto, a afirmação, não apenas da possibilidade da emergência de uma educação para o povo – o que implicaria a reprodução legitimada de duas educações, condição da desigualdade –, mas da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista do trabalho popular. (BRANDÃO, 2003, p. 45-46, grifos do original).

A Educação Popular é ferramenta de humanização e libertação que se opõe à educação dominante, aquela que esconde seu caráter político, pretendendo-se neutra, e busca (de)formar educandos e educandas na ordem social vigente injusta e excludente. A EP é uma concepção política e pedagógica que aposta na disputa da hegemonia para construção de um horizonte histórico ético e estético em que homens e mulheres possam dizer a sua palavra (FREIRE, 2016a; GÓMEZ SOLLANO, 2015; TORRES CARRILLO, 2016). Essa educação é ferramenta de conscientização para a formação do sujeito histórico-político nas lutas por “ser mais”, pela libertação e de(s)colonialização. Nela, trabalham-se às dimensões educativo-pedagógicas da formação e distribuição do poder e de disputa pela hegemonia, distanciando-se de modelos educativos hegemônicos que alienam e desumanizam (BARBOSA, 2020). Nesse horizonte, “popular” é sinônimo da opção política da ação educativa construída com as classes subalternas/oprimidas, que as tem como sujeito político da transformação social (BARBOSA, 2020; DUSSEL, 2016; PALUDO, 2001). O popular celebra a heterogeneidade e

[...] deixa de ser um adjetivo e se converte em um conceito e em uma característica definidores de um processo político, ao se revelar tanto em núcleo de (re)construção do tecido social, em sua capacidade de gerar novos esquemas de valores humanísticos a partir de uma ação coletiva e que objetiva instaurar novas sociabilidades em que se supere a condição colonial, racista, patriarcal e de classe, pilares de uma estrutura de dominação que é intrínseca a história da América Latina e Caribe¹⁷. (BARBOSA, 2020, p. 55).

Para Moretti (2014, p. 93), “existem várias pedagogias que emergem das muitas experiências de múltiplos sujeitos que contribuem para que identifiquemos um conjunto de ‘princípios’ que coincidem com os da Educação Popular”. Essas experiências são nutridas de teorias e métodos autogestados, radicalmente comprometidos com a transformação da realidade injusta e excludente e protagonizados por e desde os movimentos sociais populares latino-americanos. Moretti (2014) propõe a ideia de uma “pedagogia latino-americana” (não dogmática e plural) a partir da reflexão sobre as práticas educativas que aqui florescem e que se distanciam da epistemologia moderna – uma matriz pedagógica popular latino-americana, conforme Streck (2006).

¹⁷ Redação original em espanhol: “[...] deja de ser un adjetivo y se convierte en un concepto y en una característica definidores de un proceso político, al revelarse en tanto núcleo de (re)construcción del tejido social, en su capacidad de generar nuevos esquemas de valores humanísticos a partir de una acción colectiva y que objetiva instaurar nuevas sociabilidades en que se supere la condición colonial, racista, patriarcal y de clase, pilares de una estructura de dominación que es intrínseca a la historia de América Latina y el Caribe.”

Similarmente, o colombiano Marco Raúl Mejía (2013, 2009) entende a Educação Popular latino-americana como uma concepção de educação com práticas, teorias e pedagogias próprias que constituem um tronco epistêmico latino-americano com o seu acúmulo histórico. Para ele, este tronco é fonte permanente de criação e reinvenção que alimenta as ideias e práticas para enfrentamento dos desafios da atualidade. Esse tronco se emaranha com outros movimentos críticos latino-americanos de distanciamento do pensamento eurocêntrico, como a Filosofia e Teologia da Libertação, Investigação Ação Participativa (IAP), Teoria da Dependência, Teatro do Oprimido, Comunicação Alternativa etc. e, na atualidade, o feminismo descolonial, a agroecologia, a interculturalidade crítica etc. O acúmulo histórico da EP, assim, orienta a ação e a reflexão por meio de perguntas sudeadoras que iluminam a marcha dos que caminham pelas margens da modernidade/colonialidade: por que, para que, com quem e como fazer Educação Popular. A riqueza das experiências educativas populares revolucionárias fortalece a criação de estratégias educativas contra-hegemônicas e inspiram novas práticas e reflexões em contextos múltiplos.

Mejía (2013, 2009) argumenta, em uma acepção de(s)colonial, que a hegemonia da racionalidade científica imposta pela modernidade eurocêntrica subordina as culturas e os conhecimentos produzidos desde a periferia do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A universalização de uma epistemologia local e particular invisibiliza epistemologias outras porque inferioriza a produção de conhecimento abaixo da linha abissal, isto é, na zona do não ser. Para o autor, a subalternização dos povos, culturas, linguagens e conhecimentos acompanha a produção da diferença e a homogeneização desta exterioridade em relação à norma. A pluriversalidade dos muitos mundos não-modernos é descaracterizada e perde suas especificidades, sendo classificadas hierarquicamente e taxadas como irracionais, não-científicas, primitivas, bárbaras, místicas, etc. pela colonialidade. Configura-se num processo contínuo de violência ontológica e epistêmica que silencia a exterioridade (CASTRO-GÓMEZ, 2007; DUSSEL, 2016, 2005; GROSFUGUEL, 2016, 2010; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2020; SANTOS, 2019, 2010a). Nesse cenário, a Educação Popular ascende como “ação cultural para a libertação” (FREIRE, 2015), pois se apoia na negação da subjetividade moderna/colonial para relacionar a materialidade da vida concreta com o ato gnosiológico.

Negar a subjetividade moderna/colonial implica em um duplo movimento de afirmação ontológica e de rejeição à homogeneização epistêmica que insiste em desqualificar a produção existencial, filosófica, pedagógica e cosmogônica cultivada desde o Sul global. Implica resistir ao controle dos corpos e das mentes; resistir à privação epistemológica. O projeto político-pedagógico da EP centraliza sua práxis radical na transformação social, incentivando o

pensamento crítico para que homens e mulheres sejam sujeitos do ato educativo e se engajem politicamente nesta transformação. Não esconde a sua politicidade, nem o seu compromisso democrático com os(as) subalternos(as). A Educação Popular desnaturaliza o imaginário social eurocêntrico e problematiza os instrumentos pedagógicos modernos ao fazer da realidade concreta objeto da reflexão. Dessa forma, a EP não minimiza o saber da experiência e parte dele para a construção dialógica do conhecimento (MEJÍA, 2013, 2009).

Pensar a Educação Popular nos coloca o desafio de refletir sobre a conjuntura política e socioeconômica de avanços e retrocessos em palco na América Latina. Enquanto síntese de tempos históricos, a Educação Popular prospecta hoje alternativas de humanização e libertação frente ao sistema-mundo capitalista moderno/colonial e sua ação imperial, tomando como referência a realidade onde as práticas acontecem. Concordamos com Mejía (2009) que a Educação Popular constrói os “germes da rebeldia”, uma vez que disputa os espaços de poder ao tensionar a ação e reflexão dos sujeitos por um prisma ético-libertador. Ela reconhece que a transformação da realidade se corporifica nos homens e nas mulheres para atuar em contextos locais e globais, incorporando a dimensão da totalidade em seu quefazer radical. O trabalho político, pedagógico e cultural da EP é expresso na prática educativa que convoca os sujeitos à conscientização, que é sempre práxis segundo Freire (2014b), por meio de dispositivos pedagógicos de saber-poder (MEJÍA, 2009). Em síntese:

Esse processo educativo, cultural e pedagógico não se reduz a uma participação do tipo didática ou de dinâmicas de grupos, senão que os converte em atores sociais como seres humanos que são capazes de decidir sobre suas vidas, sobre a sociedade em que vivem. Por isso, a educação popular propõe uma educação integral crítica e criativa, e seu ponto de partida é a realidade¹⁸. (MEJÍA, 2009, p. 46, tradução livre).

Essa concepção educativa integral/omnilateral, crítica e criativa proposta pela Educação Popular acompanha o espaço histórico e social de atuação dos sujeitos. De acordo com Mejía (2009), essa atuação se orienta pela: 1) individualização; 2) socialização; 3) vinculação ao público; 4) participação em movimentos; 5) participação em projetos políticos de governo popular; e 6) participação no massivo. Estes seis âmbitos evidenciam a práxis revolucionária da Educação Popular, comprometida com a transformação social, que carrega em seu cerne a aposta de um outro mundo possível onde homens e mulheres possam “ser mais”.

¹⁸ Redação original em espanhol: “Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos que son capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad.”

No cotidiano laboral dos sujeitos da EP, a relação cognitiva com o contexto inflama a leitura crítica dos sujeitos sobre a ordem social vigente e informa sua ação no e com o mundo. Isto é, ao se tornarem sujeitos políticos ativos em seu tempo histórico, homens e mulheres intervêm em seu entorno para democratizar o poder e construir uma sociedade mais solidária, justa, igualitária e popular com valores éticos e estéticos que garantem a dignidade humana e a justiça social. A Educação Popular se ocupa de construir novas formas de inteligibilidade social alternativas à perversa ética do mercado, pois coloca a vida acima do lucro através da ética universal do ser humano (FREIRE, 2016a, 2014a; MEJÍA, 2013, 2009).

A Educação Popular objetiva a transformação da vida concreta das pessoas. Nesse sentido, democracia e cidadania não são conceitos vazios de uma retórica ingênua, fruto de uma postura descompromissada com a construção do poder popular. Ao contrário, são princípios que orientam o quefazer daqueles(as) que reivindicam a Educação Popular como ferramenta de humanização e libertação e se qualificam como democracia *participativa* e cidadania *ativa*. Na EP, o social e o político estão vinculados intrinsecamente na teorização sobre a prática (MEJÍA, 2009).

A politicidade da Educação Popular se apoia práxis radical dialética de denúncia da educação tradicional e hegemônica, instrumento de alienação, manipulação, conquista e desumanização da classe dominante, e anúncio de alternativa(s) pedagógica(s) libertadora(s) pensada(s) desde baixo e desde o Sul, elaboradas e protagonizadas por sujeitos que habitam a zona do não ser (FREIRE, 2016b; MEJÍA, 2013). Ela problematiza e desconstrói a neutralidade do discurso educacional tradicional e hegemônico, que esconde sua orientação classista, e por isso moderna/colonial, sob uma roupagem institucional e oficial desinteressada. A Educação Popular se opõe às formas de exclusão, dominação e discriminação reproduzidas pelas relações sociais no sistema-mundo capitalista moderno/colonial (TORRES CARRILLO, 2016).

De acordo com Brandão (2003), a Educação Popular fecunda seu trabalho político-pedagógico em situações-limite desumanizantes, em que o povo é objeto e não sujeito do ato educativo. Para o autor, a Educação Popular avança para o desenvolvimento da autonomia e do empoderamento dos homens e das mulheres, radicalizando a crítica sobre a realidade concreta a partir do ponto de vista de pertencimento de classe. Como prática militante, comprometida com a organização política e construção do poder popular, a EP tem nos movimentos sociais populares uma de suas referências. Ou seja: “Na margem esquerda de um trabalho institucional de educação para o povo, a educação popular irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo pelo poder de um saber popular” (BRANDÃO, 2003, p. 44).

A Educação Popular propõe uma releitura classista das relações socioculturais na educação ao assinalar a simbiótica relação entre educação e política. Educação para quem? Educação para quê? Educação por quem? Encharcada de intencionalidade e diretividade, os modelos educativos representam projetos de sociedade. Desvelar a favor de quem e contra quem a concepção hegemônica da educação está é um dos temas geradores da Educação Popular (BRANDÃO, 2003; FREIRE, 2016a).

Oscar Jara Holliday (2020), sociólogo e educador popular peruano, entende que a Educação Popular contribui para a mudança social porque forma homens e mulheres para serem agentes da transformação. Ela é uma concepção educativa que fortalece a *cidadania ativa* porque carrega os valores democráticos em seu quefazer político-pedagógico. Ela realiza a crítica à educação da classe dominante, que preserva a ordem social excludente e injusta, e propõe a participação popular e a construção co-labor-ativa do conhecimento, sendo a ação-reflexão-ação o seu quefazer. A EP estimula o empoderamento, a dialogicidade e a postura humilde e radical nas relações coletivas, comunitárias, organizacionais, partidárias e institucionais para o exercício da democracia radical e substantiva. Um exemplo disso, segundo Jara Holliday (2020), é a proposta pedagógica do MST disposta nos princípios educativos do movimento que vinculam o pedagógico ao político, pois tomam os temas da formação humana omnilateral e da transformação social como centrais. No MST, as tarefas coletivas de conscientização e a solidariedade são princípios educativos que objetivam a formação do sujeito e o engajamento político nas lutas sociais e populares para construção de alternativas anticapitalistas. Vejamos o que diz a releitura dos dez mandamentos cristãos empreendida pelo MST para a formação cidadã:

1º) Sentirás uma profunda indignação contra toda e qualquer forma de injustiça que perceberes estar sendo cometida contra qualquer pessoa. Será como se fosse contra ti mesmo e encontrarás uma forma de expressar concretamente este teu sentimento.

2º) Lutarás pelo direito e pelo dever de dar e de receber o que é justo.

3º) Combaterás as mentiras que tentam nos pregar todos os dias, através dos mais diversos meios: a mentira da derrota da dignidade e da esperança; a mentira da vitória do cinismo e da servidão; a mentira da vitória do neoliberalismo.

4º) Lutarás pelo direito coletivo de pensar e de construir no dia a dia uma sociedade alternativa ao modelo capitalista, contrapondo-se aos seus principais pilares que são a exclusão das maiorias, a desigualdade social, o individualismo e a mercantilização de todas as relações sociais e humanas.

5º) Pensarás e atuarás com uma liberdade que não se exerça sobre a escravidão dos outros.

6º) Participarás em algum tipo de organização da sociedade civil, como forma de potencializar tua atuação rebelde, e como aprendizado político e de convivência social dentro de uma nova ética.

7º) Exercitarás a solidariedade, a compaixão e a rebeldia diante de toda situação social que machuque a dignidade humana.

8º) Valorizarás o estudo e lutarás pelo acesso à escolarização, como um instrumento importante na aprendizagem da cidadania.

9º) Terás preocupação permanente com a tua formação profissional, política, ideológica e ética, e buscarás estar em dia com o que vai pelo mundo, desenvolvendo uma visão internacionalista das lutas e das possibilidades de mudanças sociais.

10º) Valorizarás e conhecerás a história, desde a tua até a da humanidade. Buscarás nela o critério da verdade e a atitude tolerante de quem se entende como sujeito, mas nunca solitário, do processo histórico.

11º) Terás preocupação com a educação dos teus filhos, bem como de todas as crianças e os jovens do teu povo. Prestarás atenção ao tipo de ensinamento que estão sendo dados pela família, pela escola, pelos meios de comunicação... Terás que reagir forte contra todas as formas de educação que domesticam as gerações para que sejam cúmplices do projeto histórico de destruição social.

12º) Cultivarás a flor da esperança, que é aquela que nasce do combate ao conformismo e ao sentimento de derrota. Cantarás o canto da vida. Vida para a humanidade inteira!

13º) **Assumirás o comando!**

(MST, 1997, p. 31, grifos do original).

Plasmada no manifesto acima, intitulado “Aprendendo a ser cidadã(o): mandamentos para agir no Brasil hoje”, está a crítica radical ao sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Essa crítica denuncia a miserabilidade como condição existencial imposta pela expropriação da terra e pela negação do território-região e de modelos locais do atual padrão de poder. É uma crítica radical que insurge contra a metanarrativa hegemônica que decreta o fim da história, das ideologias e das utopias, e convoca os sujeitos à organização política porque entende a luta como processo político-pedagógico de formação cidadã e democratização do poder (ARROYO, 2014; ESCOBAR, 2005; JARA HOLLIDAY, 2020; MST, 1997).

Torres Carrillo (2016) pondera que apenas a afirmação moderna de que homens e mulheres são sujeitos de direito é insuficiente para a educação libertadora. Segundo o autor, é preciso viabilizar e garantir nos espaços de ação e reflexão de Educação Popular o incentivo à cidadania ativa, convocando os sujeitos políticos a optar autenticamente em defesa de suas posições e, dialogicamente, acordar na construção de propostas para a mudança social em âmbito local e global. Da mesma forma, o educador brasileiro Pedro Pontual (2006) entende que a Educação Popular deve fomentar ambientes e condições favoráveis à participação popular nos espaços educativos através da capacitação dos sujeitos para intervenção nos processos de gestão pública democrática. Trata-se de estimular a criticidade e o engajamento político de

homens e mulheres na realidade onde se inserem e fazê-los(as) analisar pela perspectiva da totalidade que seus problemas locais são também globais.

Diante da ordem atual neoliberal, que fragmenta as relações sociais e aliena o pertencimento de classe, a Educação Popular se coloca em marcha como ferramenta de democratização do poder e construção de uma utopia crítica para um horizonte histórico de libertação – um horizonte transmoderno. De acordo com o historiador chileno Mário Garcés Duran (2006), a EP compõe as dinâmicas dos movimentos sociais populares nos processos de formação do sujeito coletivo protagonista da mudança social. Ela é ferramenta de significação do público e de formulação de sentidos sociais que têm como princípio a autonomia e a cidadania ativa. Para o autor, a EP anima a emergência de novas sociabilidades ancoradas em paradigmas outros que subvertem à lógica instrumental e tecnocrática do capital. Nesta mesma direção, Paludo (2015) afirma que, como resistência e emancipação humana, a Educação Popular é também concepção educativa de exercício permanente de crítica contra-hegemônica. Por meio da relação entre educação e reprodução econômica e social da vida, luta política, classe social, conhecimento, cultura, ética e projeto de sociedade, a Educação Popular problematiza a realidade objetiva e empodera politicamente os sujeitos através da conscientização.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, a formação moderna/colonial dos Estados-nação latino-americanos é carregada de violência epistêmica, ontológica e cosmogônica. Essa herança colonial assombra o nascimento da democracia e dificulta o desenvolvimento autêntico de uma cultura democrática. E não há democracia (regime político) sem uma sociedade democrática. Para Garcés Duran (2006), tal dificuldade é contornada à contrapelo pelos movimentos sociais populares, que constroem viabilidades democráticas radicais e substantivas em seu quefazer político-pedagógico, por meio da mobilização e participação. Esses movimentos reformulam a relação entre sociedade e Estado e rejeitam a lógica estadocêntrica sem abrir mão da disputa por esse espaço.

Por meio do poder local e do intercâmbio entre os sujeitos protagonistas da relação Estado-sociedade, floresce, segundo Pontual (2006, p. 91), “um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade”. Isto é, se o Estado é uma instituição moderna/colonial, ele também é um espaço estratégico de ocupação e ressignificação na luta pela libertação. Por essa perspectiva, o público assume sentido de produção cultural chave para democratização (GARCÉS DURAN, 2006) e se estabelece como um dos grandes temas geradores da Educação Popular, definindo-se como sinônimo de bem comum (STRECK, 2006). Complementa Pontual (2006):

A participação cidadã é um elemento substantivo para possibilitar efetivamente uma *ampliação da base democrática* de controle social sobre as ações do Estado. Estas práticas participativas geradas tanto a partir das organizações da sociedade civil como da ação indutora do Estado criam uma sinergia capaz de alterar substantivamente a relação entre ambos os atores. Neste processo, amplia-se e aprofunda-se a prática da democracia e constrói-se uma *cidadania ativa*. (PONTUAL, 2006, p. 96, grifos nossos).

Compartilhamos da tese de Pontual (2006) de que a cidadania é qualidade social da democracia radical e substantiva e, portanto, é um dos elementos que orientam a educação como prática da liberdade. Nesse sentido, a EP contribui como práxis revolucionária de fomento da participação popular para criação e fortalecimento de uma cultura democrática. Pondera Freire (1978) que não há democracia sem experiência democrática. Assim, Núñez Hurtado (2006) entende que um dos pilares fundadores da Educação Popular é justamente o compromisso ético com uma proposta pedagógica consequente e intencional, ancorada em uma pedagogia do diálogo que enseja uma atitude democrática por parte dos(as) educadores(as) e educandos(as). Na Educação Popular, a “educação é um fato democrático e democratizador, tanto dentro quanto além da sala de aula” (NÚÑEZ HURTADO, 2006, p. 153). Por isso, para Pontual (2006), a Educação Popular é também mediação educativa de uma pedagogização dos conflitos. Em uma perspectiva crítica e libertadora, os conflitos servem para construir o consenso através do diálogo e da defesa da opção autêntica dos sujeitos. Isso vai ao encontro de uma postura radical e dialógica própria daqueles(as) comprometidos(as) com a humanização.

Ao invés de fragmentar e rivalizar, os conflitos são pedagógicos porque oportunizam a ação e reflexão dos sujeitos em torno de acordos e divergências. Homens e mulheres dialogam quando exercem a solidariedade, a criticidade e o respeito na deliberação coletiva de construção do consenso. Esse exercício democrático permite a construção, como processo permanente, daquilo que a arquiteta mexicana Maria del Rocío Lombera (2006) define como “democracia como projeto de sociedade”, isto é, uma democracia radical e substantiva suleada pela ética da dignidade humana e da justiça social.

Semelhante à Barbosa (2020), Paludo (2001) entende que muitas das lutas da Educação Popular se confundem com a própria luta dos movimentos sociais populares que constroem o campo democrático e popular. Desde esse campo, a EP busca alternativas para instituir um novo poder que tenha a humanização como sinônimo de democracia e que dispute a hegemonia com o atual padrão de poder capitalista. O desejo que move a Educação Popular é o de democratizar a democracia, expandir os direitos civis modernos de forma que contemplem à diferença colonial; reconhece a realidade concreta do sistema-mundo capitalista moderno/colonial e os

limites que esse sistema coloca a sua práxis, mas não sucumbe ao fatalismo da ética do mercado. Enquanto a modernidade eurocêntrica tem um projeto civilizatório ambivalente, ancorado na sociabilidade do capital e que opera pelo meio da repressão e da violência, a EP se apresenta como mediação entre consciência e mundo e suscita a criticidade e o empoderamento dos subalternos e das subalternas pela práxis política revolucionária. A Educação Popular assume o princípio ontológico de que homens e mulheres são seres sociais, históricos, culturais e, sobretudo, políticos. Ela partilha da tarefa histórica dos oprimidos e das oprimidas de construção de uma democracia radical e substantiva como sinônimo de “ser mais”.

O Movimento de Cultura Popular (MCP), proeminente nos anos 60 em Pernambuco, Brasil, compila a importância da unidade dialética do trabalho político-pedagógico para a produção cultural nos movimentos populares em busca de autonomia e libertação. O MCP pressupõe a práxis radical na construção do poder popular e aponta três elementos: 1) os problemas do povo podem ser resolvidos somente pelo povo; 2) os problemas do povo são problemas estruturais, que requerem ações guiadas pela dimensão da totalidade; 3) somente a luta política é capaz de transformar a ordem social vigente injusta e excludente. A luta política requer, antes de tudo, consciência do real e organização política; requer conscientização como ação e reflexão para intervenção na realidade concreta. Os três pressupostos descritos pelo MCP evidenciam que a educação como prática da liberdade e ação cultural é ferramenta político-pedagógica de conquista da palavra como condição de humanização (FREIRE, 2016a, 1978; MCP, 1983).

Justamente por sua natureza política, a Educação Popular é uma das ferramentas de transformação social e elemento de mobilização popular. Um ato gnosiológico que exige uma postura crítica e curiosa no desvelamento da razão de ser da ordem social vigente. A Educação Popular invoca a politicidade da educação para sublinhar e nomear as relações de poder que minimizam homens e mulheres e os(as) desumanizam. Desopacificar a realidade enviesada pela ideologia dominante é uma das tarefas da EP, que reconhece seus limites no âmbito da transformação social sem abrir mão de sua radicalidade praxística (FREIRE; SHOR, 2021).

Abaixo, compartilhamos um quadro formulado a partir de Brandão (2003) e Torres Carrillo (2016) que sintetiza os principais temas da Educação Popular. Com isso, destacamos a relevância da EP para pensar a integração regional latino-americana porque ela se nutre de temas que são fundamentais para compreender a autonomia, o desenvolvimento e a defesa da natureza com base na relação dialética entre modelos locais e projetos globais.

Quadro 1 – Temas da Educação Popular

TEMAS DA EDUCAÇÃO POPULAR
Educação e alfabetização de jovens e adultos
Formação de dirigentes sociais e quadros políticos
Educação em Direitos Humanos
Comunicação Alternativa
Economia solidária
Educação ambiental
Feminismo e questão de gênero
Democracia participativa
Educação para a cidadania
Direito alternativo
Justiça climática
Justiça comunitária
Agroecologia
Bem Viver
Práticas artísticas e estéticas urbanas
Cultura de rua

Fonte: elaborado a partir de Brandão (2003) e Torres Carrillo (2016).

Na América Latina, a Educação Popular é tributária do pensamento praxístico de Paulo Freire. Ela herda o otimismo crítico e compromisso do educador brasileiro de conceber a educação como ferramenta de libertação, de conquista do “ser mais”. Os(as) autores(as) que trabalhamos na primeira seção deste capítulo reivindicam a educação como prática da liberdade e ação cultural na acepção freiriana em seu quefazer político-pedagógico. Muitos(as) compartilharam experiências educativas ao lado de Freire com os oprimidos e as oprimidas. Por isso, se a Educação Popular é plural e celebra a diversidade intrínseca de sua práxis revolucionária, nós a qualificamos como freiriana com base na definição da educadora popular brasileira Fernanda Paulo (2018).

Os elementos político, pedagógico, social, ético, estético, antropológico e ontológico, epistemológico e filosófico configuram a natureza da luta engajada de transformação social da Educação Popular freiriana. Nas palavras de Paulo (2018, p. 194), a EP freiriana se constitui “pelas tramas históricas conectivas de relações teórico-práticas que não são experiências

justapostas que se somam de modo mecânico, são [...] experiências históricas, concretas, múltiplas e complexas, misturadas de saberes e fazeres no campo da educação com perspectiva revolucionária”.

Na próxima seção deste capítulo, iremos juntos(as) desvelar a importância de Paulo Freire para a Educação Popular e a potência crítica e criativa de seu pensamento vivo e em movimento. O(a) leitor(a) perceberá que algumas ideias e conceitos que serão trabalhados a seguir foram costurados desde o início do primeiro capítulo desta dissertação, mesmo que de forma breve. Isso se deve à interdisciplinaridade característica do pensamento de Freire (ANDREOLA, 2018), que tece uma crítica à ordem social vigente desde o campo da Educação. Em Freire, encontramos a defesa radical da humanização dos(as) subalternos(as), possível somente quando a educação é libertadora.

2.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Freire é, antes de tudo, um homem de seu tempo. Um ser histórico, que dialoga com as ideias, movimentos e sujeitos de um contexto datado. Sublinhamos essa questão para não incorreremos ao erro de analisarmos a obra de Freire anacronicamente. Somos conscientes da grandeza, rigorosidade e interdisciplinaridade da vasta biobibliografia do educador brasileiro que, em sua teoria e prática, estabeleceu reflexões sobre diversos temas – tais como Educação Popular, América Latina, opressão, democracia, libertação, elitismo, racismo, machismo, capitalismo, lutas revolucionárias, neoliberalismo, colonialismo, descolonização, tecnologia, mídias, dentre outros. A recorrência frequente de alguns temas em detrimento de outros pode, por vezes, nos levar à ilusão de que Freire é negligente e/ou conivente com algumas questões. Não somos tributários deste tipo de interpretação e afirmamos aqui que nossa leitura de Paulo Freire é uma leitura histórica, crítica, não dogmática e não fragmentada das dimensões antropológica, epistemológica e ético-política que formam a totalidade de seu pensamento vivo e em movimento. Entendemos Freire como um homem encharcado de contexto. Por isso, antes de adentrarmos a obra de Freire, precisamos esboçar, mesmo que brevemente, o mapa de suas andarilhagens na América Latina entre 1960 e 1970.

O golpe civil-militar de 1964 orquestrado pela classe dominante em cooperação com os militares deflagrou no Brasil uma ditadura institucional que depôs o governo nacional-desenvolvimentista e progressista de João Goulart, eleito democraticamente em 1963. A atmosfera sociocultural no Brasil pré-golpe reunia a rebeldia e engajamento de homens e mulheres radicalmente comprometidos com a transformação da realidade concreta de miséria,

analfabetismo e desigualdade. O Movimento de Cultura Popular acontece neste clima e carrega em si a construção pedagógica de uma alternativa social pela via da educação como ação cultural. Paulo Freire, ao lado da juventude e dos(as) trabalhadores(as) do campo e da cidade, entende a educação como prática da liberdade: a experiência de alfabetização acompanha a de conscientização, como partes de um mesmo processo coletivo de humanização e libertação. Para Freire (1978), homens e mulheres conquistam o poder da palavra para integração ao contexto histórico em que estão inseridos(as) e para optarem autêntica e democraticamente. A ditadura civil-militar instaurada em primeiro de abril de 1964 censurou a práxis radical e revolucionária nos espaços de Educação Popular, reprimindo a ação e a reflexão criticamente engajadas. E esta frente fria que a repressão e o autoritarismo trazem espriava-se para além do território brasileiro, como um agouro (FREIRE, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

Freire desembarca no aeroporto de La Paz, Bolívia em novembro de 1964, com algumas peças de roupa em sua mala e a sensação de deslocamento assombrando seu corpo. Retirado de seu contexto de origem, exilado do país onde poucos meses antes auxiliava a construir a democracia, Freire aterrissa em solo boliviano assaltado pelo desconforto da altitude não familiar. A dificuldade para respirar acompanha o estranhamento de um homem em um contexto de empréstimo, em um novo território destino de uma migração forçada. Lá, Freire se encontra com a outredade, que é também ele mesmo. A tensão do exílio acrescida da ausência de notícias de sua amada Elza pesam a experiência do deslocamento. Quinze dias após sua chegada, um golpe deflagra no país. Desde o leste do continente sul-americano se espalhava o denso e (in)visível manto do autoritarismo, sobrepondo seu punhal antidemocrático sobre a organização popular (FREIRE, 2016b).

Santiago, Chile. Novembro de 1964 a 1969. A meca do pensamento latino-americano. O lugar entrelugares intocado, até então, pelas insurreições contrarrevolucionárias que corriam a passos largos pelos países latino-americanos. No oeste da América Sul, na terra em que o céu grafita o cinza e as montanhas acompanham os passos dos transeuntes, Freire permaneceu por quatro anos. Residindo em uma casa com a Cordilheira dos Andes se exibindo na vizinhança, o educador brasileiro semeou em Santiago sua práxis libertadora e lá concebeu sua mais conhecida obra, a “Pedagogia do oprimido”. Recepcionado pelo poeta brasileiro Thiago de Mello na morada que fora do poeta chileno Pablo Neruda, Freire junto a outros(as) exilados(as) se integrou ao Chile nos anos que lá esteve. No co-labor do trabalho no INDAP, presidido por Jacques Chonchol, Paulo Freire participou e propôs dialogicamente, ao lado de intelectuais, trabalhadores(as) e camponeses(as), experiências educativas nutridas de politicidade em sua essência. Assim é que, na condição de exilado em um país onde a ironia prevalece sobre o

humor e a formalidade rege as relações, Freire radicalizou sua leitura de mundo e opção progressista pelos esfarrapados e pelas esfarrapadas do mundo (FREIRE, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 2017; FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

O cosmopolitismo das andarilhagens de Paulo Freire é tanto um movimento geográfico quanto intelectual. Na Bolívia, no Chile, no México, nos Estados Unidos, na Suíça, na Tanzânia, na Guiné Bissau e em outros tantos países onde esteve, Freire dialogou com camponeses(as), trabalhadores(as), estudantes e educadores(as), e também com intelectuais como Josué de Castro, o economista alemão Albert Hirschman, Octavio Ianni, o economista brasileiro Paul Singer e o psicanalista alemão Erich Fromm. No México, esteve ao lado da liderança política das Ligas Camponesas brasileiras, o advogado e escritor Francisco Julião, no Centro fundado pelo polímata austríaco Iván Illich, em Cuernavaca. Embecendo-se nas partilhas de cada encontro e nutrindo-se das experiências ao lado dos oprimidos e das oprimidas, a educação como prática da liberdade pensada por Freire é essencialmente latino-americana e latino-americanista (FREIRE, 2018a, 2016b, 2016a, 1978; FREIRE; FAUNDEZ, 2017; FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Construída desde baixo em co-labor-ação *com* aqueles(as) esmagados(as) pela ideologia dominante (do sistema-mundo capitalista moderno/colonial) e proibidos(as) de “ser mais”, a pedagogia do oprimido reflete a experiência existencial traumática do encobrimento da América Latina na vida do sujeito colonial.

Esta breve digressão introdutória da biografia de Freire suscita reflexões sobre a forma como educação e política se entrelaçam em sua trajetória. A partir de Freire (2016a), entendemos que homens e mulheres são sempre sujeitos históricos, sociais e culturais frutos de uma época. São corpos conscientes localizados em um tempo e espaço, encharcados na concretude da vida mundana encharcada de politicidade. Com isso, desejamos afirmar que Paulo Freire, um “andarilho da esperança” (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005), semeia em seu caminho a integração latino-americana existencial, política, teórica e praticamente. Na trajetória desenhada pela geografia da outredade, sua “biobibliografia” (GADOTTI, 1996) carrega a dialogicidade do encontro amoroso e crítico com o(a) outro(a), que é também reconhecimento de si.

O (re)encontro de Freire com o mundo em suas andarilhagens pela América, África, Europa e Ásia acentua sua brasilidade e o faz redescobrir a América Latina e sua latino-americanidade. A anestesia existencial do transplante forçado do contexto de origem para contextos de empréstimo não fez morada em Paulo Freire que, pelo contrário, vivendo na tensão permanente da ambivalência do exílio, acolheu contextos outros com a curiosidade epistemológica de apreender o desconhecido e por ele ser apreendido. O diálogo com homens

e mulheres de contextos outros lhe oportuniza a reflexão crítica sobre a natureza da realidade objetiva que desumaniza os oprimidos e as oprimidas. A experiência das campanhas de alfabetização em países do continente africano, por exemplo, documentada em “Cartas à Guiné Bissau” e “A África ensinando a gente”, radicaliza sua análise da violência colonial na cultura dos povos colonizados (FREIRE, 2019a; FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

Nesse sentido, a complexidade, universalidade e interdisciplinaridade da biobibliografia de Freire são marcas de seu cosmopolitismo e da contemporaneidade de seu pensamento interdisciplinar. Embora o método de alfabetização seja uma de suas contribuições mais reconhecidas, sua obra não se reduz a ele. Sua biobibliografia, caracterizada como “fronteiriça” por Loureiro, Moretti, Mota Neto e Fleuri (2020), tem como marca o diálogo crítico entre concepções filosóficas de diferentes tradições e escolas de pensamento, como o marxismo heterodoxo, o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o humanismo cristão, e aponta para um horizonte histórico libertador concreto de uma democracia substantiva e radical.

Para Torres (1996), a influência de Paulo Freire na práxis progressista no mundo encontra uma de suas razões na “síntese inovadora” que o autor produziu “das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo” (p. 119). Freire elaborou uma pedagogia com base na literatura de sua época, sem abrir mão da defesa da politicidade da educação e do caráter ético e estético da educação libertadora para uma sociedade radicalmente democrática. Ele soube dialogar com autores(as) de campos distintos, e por vezes conflitantes, como o filósofo francês Emmanuel Mounier, o economista e filósofo alemão Karl Marx e o sociólogo húngaro Karl Mannheim, para tecer seu argumento metódica e teoricamente rigoroso de afirmação da pedagogia do oprimido. Sua obra condensa os antecedentes históricos do pensamento plural, rebelde e contra-hegemônico subalterno em uma síntese original, que pode ser definida como “teoria do conhecimento” (GADOTTI, 1996) e “filosofia da educação” (BARBOSA, 2017).

Puiggrós (2005, 2003) credita à densidade teórica da obra de Paulo Freire a mais exitosa tentativa de ruptura epistemológica com o modelo educativo moderno. Segundo a autora, a pedagogia do oprimido reivindica experiências históricas de alternativas pedagógicas que anunciam um mundo outro. Em Freire ecoam as palavras insubmissas e criticamente esperançosas das lutas dos povos subalternos da América Latina e do mundo. Se hoje Freire figura entre os clássicos da educação e do pensamento latino-americano, é justamente pela potência crítica e criativa de seu pensamento praxístico que nos convoca a interpretar nossa realidade com lentes endógenas e propor alternativas autorreferenciadas. Não há dogmatismo

em seu pensamento e legado, mas permanente reinvenção crítica de seu testemunho biobibliográfico.

A projeção de sua obra sobre o campo científico, os movimentos sociais populares e as instituições expressa a interdisciplinaridade característica de seu pensamento vivo e em movimento que, segundo o educador brasileiro Balduino Andreola (2018), se apresenta “como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real” (p. 273). Essa interdisciplinaridade evidencia as possibilidades de leitura e apropriação da obra de Freire em contextos múltiplos e heterogêneos.

Segundo Streck (2017), a “Pedagogia do oprimido”, obra mais circulada e citada de Paulo Freire no Brasil e no mundo e texto-chave da Educação Popular freiriana, representa um “ponto de confluência” do momento histórico de transitividade que experienciava a América Latina na década de 1960. Para Streck (2017), Freire capturou o clima de uma época que ansiava por um projeto alternativo de sociedade e o traduziu em palavras. Paiva (2000), mesmo crítica às inclinações populistas que observa no educador brasileiro, atribui a importância de Freire no pensamento educacional a seu poder de síntese pedagógica na tradução das tendências sociais, intelectuais e políticas do Sul global. Em uma atmosfera histórico-política de avanços democráticos e golpes autoritários e conservadores, a pedagogia do oprimido vinculou o pedagógico ao político ao denunciar que não há educação neutra.

Paulo Freire enfatiza na concepção da educação como prática da liberdade o papel da ação humana na produção da realidade e o caráter provisório de uma situação desumanizante. Suas palavras, carregadas de esperança crítica, se apoiam na historicidade como categoria ontológica ao afirmar a inexistência de um futuro dado ou de sua inexorabilidade. Conforme Moretti (2018), Freire compreende a história “em sua dimensão continuada, processual e também transitória” (p. 248) e, por isso, a problematiza. Freire nega o determinismo e evoca a ação-reflexão-ação para transformação das relações de dominação e exploração que produzem a situação concreta de opressão e distorção do “ser mais”. Para Freire, ao se temporalizarem os homens e as mulheres se historicizam em um determinado espaço e conseguem transformar a realidade. Aí reside a concepção de história freiriana, na possibilidade de mudança que coloca homens e mulheres em movimento; uma profunda fé na agência dos sujeitos (FREIRE, 2016a).

Freire concebe uma pedagogia em que educandos(as) e educadores(as) possuem papel ativo no processo gnosiológico. Sua concepção dialógica de construção do conhecimento contrapõe o solipsismo epistemológico e o dualismo ontológico do método cartesiano moderno, em que o “Eu” é monológico e sozinho produz conhecimento, indeterminado pelas condições mundanas e despregado da subjetividade (GROSFOGUEL, 2016). Com essa ideia-ação, Freire

(2016a) atenta ao caráter social, relacional e dialógico do conhecimento que é produzido entre sujeitos sociais, culturais e históricos.

Freire escreveu suas obras em um contexto marcado por transitividade: a passagem de uma sociedade fechada, alienada, atravessada por experiências autoritárias e pela “cultura do silêncio” (FREIRE, 2015), que visa à acomodação, para uma sociedade aberta onde a democracia, o diálogo, a liberdade e a autonomia são elementos fundacionais; o trânsito entre um ontem sem povo e governado por uma elite colonial para um amanhã ético, justo e de cidadã(o)s integrados(as) e ativos(as) nas tarefas de seu tempo histórico. Nascido e crescido em um Brasil que começava a germinar suas instituições democráticas, Paulo Freire enxergou com lucidez a encruzilhada da realidade brasileira contraditória e profundamente desigual, governada por uma elite colonial e oligárquica que fagocitava na miséria de seu povo (FREIRE, 1978).

Nesse sentido, Freire (1978) afirma que não há possibilidade de formação de um saber autenticamente democrático sem sua aprendizagem experimental e existencial, isto é, o saber democrático, base da democracia, rejeita qualquer tipo de autoritarismo e assistencialismo. A inexperiência democrática do Brasil, observada por Freire (1978) em “Educação como prática da liberdade”, é uma situação-limite à assunção de si dos(as) oprimidos(as), à conquista de autonomia e liberdade para a libertação. A inexperiência é, por isso, um ponto de estrangulamento da democratização da democracia.

A alienação cultural não apenas do Brasil, mas da América Latina e países do Sul global, finca suas raízes no colonialismo, na negação do diálogo e no autoritarismo que, juntos, partejam nações divorciadas de si mesmas. A ação antidialógica com seus elementos de divisão, conquista, manipulação e invasão cultural conformam a experiência existencial dos(as) que habitam a zona do não ser. Devido a isso, a educação como processo de formação permanente, exercício estético e ação cultural não pode ser desconectada da realidade concreta de seus sujeitos e deve ser, por essência, democrática. A educação tem que fazer sentido no contexto dos(as) educandos(as) e desafiá-los(as) a problematizar as questões que lhes cercam, como o exercício de autoquestionamento da crítica radical descrito por Maldonado-Torres (2010).

O autoquestionamento requer criticidade e respeito ao processo de *conscientização*, um conceito-ação que se refere ao movimento crítico próprio de homens e mulheres na realidade, como seres concretos e históricos que são. Não é um conceito sinônimo de tomar consciência de, apesar de implicá-la e, por isso, também se distancia do conceito de empoderamento individual pela autorrealização da linguagem neoliberal. A conscientização evoca a dialética

subjetividade/objetividade como fundamento da criticidade para intervenção na realidade concreta (FREIRE, 2014b, 1978; FREIRE; SHOR, 2021).

A conscientização se ampara em uma posição humanizadora, crítica e dialógica que reconhece a insuficiência da tomada de consciência quando fora do domínio da práxis. É uma posição sobretudo epistemológica. É na ação-reflexão-ação de homens e mulheres no mundo e com o mundo que a conscientização acontece. Essa afirmação contém aquilo que há de mais essencial no pensamento de Paulo Freire: *a politicidade da educação*. Ela define o caráter crítico do movimento de distanciamento da realidade objetiva, que se torna objeto cognoscível passível de conhecer e capaz de intervenção. Isto é, se antes a realidade era compreendida como um dado, um fato apriorístico e determinado, com a conscientização a realidade é entendida como histórica, produto da ação humana e passível de ser conhecida, tocada e transformada (FREIRE, 2016a, 2016c, 2014b).

A conscientização é uma postura curiosa e ativa sobre o mundo, em que este se torna objeto cognoscível dos homens e das mulheres. Requer um posicionamento epistemológico diante do mundo. Pela conscientização constituímos conhecimento (*logos*), porque ela nos permite transcender à opinião (*doxa*) por meio da curiosidade epistemológica e, portanto, migrar do senso comum para o conhecimento científico por meio da reflexão teórico-crítica. A criticidade funda a conscientização e afirma o engajamento de homens e mulheres em nosso tempo histórico. Coloca-nos em movimento para construir a utopia crítica (FREIRE, 2016c, 2014b).

Conscientização é libertação e ninguém é sujeito da libertação de ninguém. A conscientização é incompatível com o autoritarismo, não admitindo que se despeje conceitos sobre homens e mulheres para guiá-los(as) messianicamente à libertação. Não será o(a) educador(a) aquele(a) que desvelará a realidade objetiva de opressão do(a) educando(a), mas sim educador(a) e educando(a) em comunhão decodificam a situação existencial e percebem a opressão (FREIRE, 2018b, 2016c).

Somente conhecendo criticamente a realidade e a razão de ser de suas injustiças é que podemos anunciar a boniteza do amanhã que desejamos e denunciar a crueldade do hoje que se impõe; somente conhecendo podemos saber onde, quando e como devemos agir para transformar. Em razão da essência epistemológica deste processo, a conscientização ocorre apenas na educação como prática da liberdade; somente nessas condições educativas pode cumprir sua exigência de ser utópica e estar encharcada na dialética anúncio/denúncia. A conscientização é um processo contínuo, nunca um ciclo fechado. A práxis funda o seu quefazer radical, que rejeita a dicotomização entre teoria e prática, uma vez que essa cisão sacrifica o

poder da palavra (FREIRE, 2016a, 2016c, 1978), ou seja, “não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária” (FREIRE, 2016a, p. 53). O desencontro entre consciência e ação inviabiliza o caminho para intervenção e mudança.

Como práxis, a conscientização implica atuar sobre a realidade para transformá-la e essa atuação não encerra com a conquista de uma nova realidade. Ao contrário, essa nova realidade apresentará novos desafios e temas que devem ser repensados e enfrentados. Trata-se de um processo contínuo e contrário à acomodação e à adaptação, uma vez que a conscientização é insubmissa, problematizadora e crítica. Ela é consciência e compromisso histórico que se faz através da radicalidade crítica da ação-reflexão-ação, no engajamento de homens e mulheres para intervir no seu entorno e transformar a realidade objetiva. Inexistente fora da práxis, a conscientização é movimento que integra os sujeitos em seu contexto e os faz lúcidos sobre as tarefas de seu tempo (FREIRE 2018b, 2016a, 2016c, 2014b).

A conscientização exige que homens e mulheres se percebam como sujeitos concretos e históricos, o que implica a assunção de si e a compreensão ontológica de que somos seres incompletos e inconclusos – e na consciência deste inacabamento reside a raiz da educabilidade e a especificidade de nossa espécie humana. Enquanto para outros animais, seres de contato, o mundo é apenas um suporte, os homens e as mulheres conscientes do inacabamento se relacionam no e com o mundo que está sendo para nele intervir. Somos seres de relações: integramo-nos ao mundo, optamos, agimos e transformamos. Essas relações definem a impossibilidade da dicotomia “sujeito-mundo”¹⁹ (FREIRE, 2014b).

No tempo da inconclusão, que é o tempo de “ser mais”, homens e mulheres possuem a capacidade de objetivação. A relação consciência-mundo, que ocorre ao mesmo tempo (o que não significa que sejam a mesma coisa, pois o sujeito se distancia da realidade objetiva para melhor compreendê-la e captá-la, no movimento de ad-miração), se produz pela dialética subjetividade/objetividade (FREIRE, 2014b).

Freire (2018b) compreende a realidade como uma totalidade onde as partes são contraditórias, conflitivas e se encontram em interação. Sendo produto da ação humana, a realidade se abre à possibilidade de mudança. Não é determinada, nem determinante. Não engessa a atuação dos sujeitos no e com mundo. É práxis. O que fazer crítico e humanizador dos homens e das mulheres deve considerar a totalidade que nos caracteriza enquanto sujeitos

¹⁹ Optamos pelo vocábulo sujeito-mundo ao invés do original adotado por Freire, “homem-mundo”. Isso é parte de um esforço adotado pela autora de romper com a linguagem machista que permeia a escrita científica. Aliás, postura semelhante teve Paulo Freire que tentou ao máximo expelir o machismo linguístico em seus últimos escritos após críticas das feministas estadunidenses. Ver Freire (2016b).

históricos, que nos enraíza no território-região que habitamos e nos vincula com lugares globais. Na relação sujeito-mundo, ignorar a totalidade e focalizar nas partes é expressão de uma visão ingênua: ou é excessivamente esperançosa (a esperança como esperar) ou é convenientemente manipuladora (FREIRE, 2016a).

Nesse sentido, Freire (2018b, 2016a) argumenta que a *educação não pode tudo, mas pode alguma coisa*. Afirmar que a educação sozinha é capaz de transformar as estruturas de uma sociedade opressora, colonial e desumanizante é uma postura ingênua e acrítica que gera imobilismo e paralisia diante da ausência de mudanças estruturais esperadas. Se do lado dos oprimidos e das oprimidas tal postura resulta na desesperança, que pode evoluir em fatalismo, do lado dos opressores ela é instrumentalizada para manutenção da alienação e manipulação dos oprimidos e das oprimidas. Em uma sociedade opressora, segregada por classe, raça, gênero, sexualidade, religião, etnia etc., esperar que a educação solucione as injustiças estruturais é demasiadamente ingênuo e perverso. Nestes termos, Freire (2018a) responde a um questionamento no seminário de Educação Popular que ministrou no Instituto Cajamar, em São Paulo, no ano de 1987: “Se você pergunta: e a educação? Pode fazer muito? Eu acho que pode. Mas sozinha não. Pode na medida em que consegue levar os grupos à análise do concreto e ao engajamento em práticas” (p. 89). Esta é precisamente a síntese do que o Movimento de Cultura Popular postulou em sua práxis na década de 1960 (MCP, 1983).

Freire (2018b) sublinha que a ideologia dominante opera por meio do engessamento de uma estrutura opressora que produz o mito da incapacidade ontológica dos oprimidos e das oprimidas. Essa ideologia imobiliza homens e mulheres para que sintam os grilhões da estrutura pesarem sobre sua capacidade de ação e reflexão. Desumaniza-os(as). Distorce sua vocação ontológica e histórica em “ser mais” para “ser menos”: um ser minimizado, fragmentado, alienado. Essa ideologia faz com que homens e mulheres se encontrem imersos(as) na realidade, incapazes de objetivá-la e admirá-la para transformá-la. Essa ação desumanizadora retira aquilo que é próprio das relações sujeito-mundo: a práxis. Inviabilizados(as) de se visualizarem como seres concretos e históricos, homens e mulheres se acomodam em uma consciência mágica, que compreende a realidade como um dado determinado e natural. Encontram-se alienados(as).

A alienação torna desconhecida ao sujeito a existência de “uma não contemporaneidade do coetâneo” (FREIRE, 2018b, p. 31), isto é, faz com que ele se desprenda do tempo presente e viva em estado de nostalgia e lamento sobre um passado idealizado e falacioso. Responder aos desafios de uma época requer encharcar-se na história, para assim captar as tarefas exigidas pelo tempo e propor crítica e criativamente alternativas de mudança. Contudo, a alienação desfigura o ser humano, objetifica-o, torna-o imitação do outro; retira sua capacidade de

pensamento crítico. A alienação é domesticadora, inibindo o ímpeto ontológico de criação, e é somente criando que transformamos. Quando mimetizam o alheio, homens e mulheres se perdem como referência e se caracterizam como sujeitos inconscientes de si, de sua finitude, de seu inacabamento. Destemporalizam-se. Para Freire (2018b), o “ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva” (p. 45). É um ser incapaz de corporificar-se no presente para desvelar seu entorno.

Uma sociedade alienada é uma sociedade onde seu centro de decisão se encontra fora dela. Tem no externo a imagem a ser copiada. Seus valores, símbolos, códigos e normas são oriundos de um outro lugar que não o dela. É uma sociedade que não pensa autenticamente, não positiva sua própria existência. “A sociedade alienada não conhece a si mesma; é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros” (FREIRE, 2018b, p. 46) e, em função disso, importa esquemas teóricos e fórmulas que foram construídas com base em outras realidades e as incorpora sem criticidade. Freire (2018b) defende em “Educação e mudança” a redução sociológica, em clara referência à Guerreiro Ramos, para analisar criticamente as soluções e esquemas teóricos importados do exterior, investigando sua compatibilidade e poder analítico na realidade nativa para adaptá-la coerentemente. Esse movimento crítico de desalienação é a autoavaliação.

A teoria do conhecimento de Paulo Freire (GADOTTI, 1996) problematiza a realidade concreta para desvelar sua razão de ser. Ela propõe a análise das relações de poder que geram uma ordem social injusta e excludente, em que há oprimidos(as) e opressores. Na educação como prática da liberdade, pela relação que estabelecem no mundo e com o mundo, os sujeitos fazem do seu entorno o objeto cognoscível. Como sujeitos cognoscentes, homens e mulheres refletem sobre ela e “quando o homem [e a mulher] compreende[m] sua realidade, pode[m] levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 2018b, p. 38). Quando realizam esse movimento de criação e recriação pelo desvelamento da realidade, os sujeitos criam cultura. Enraízam-se na história e temporalizam-se. Temporalizados(as), são corpos conscientes da existência de um passado, de um presente e de um futuro; sabem que houve um ontem, há um hoje e haverá um amanhã. Isto é historicizar-se. Por isso, Freire (2018b) apresenta como características das relações sujeito-mundo a reflexão, a consequência, a transcendência e a temporalidade, ou seja, nós, homens e mulheres, somos conscientes de nossa finitude, do tempo em que nos localizamos na história e de nossas ações na realidade.

Freire (2016a, 2016b) afirma que a liberdade é uma necessidade ontológica do ser, para ser sujeito em sua vocação, ativo em seu tempo histórico e conhecer das temáticas e tarefas de

sua época. Apenas a liberdade, como conquista e não como doação, figura enquanto “condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 2016a, p. 46). Mulheres e homens, sujeitos sociais, culturais e históricos, no e com o mundo, intervêm na realidade quando há conscientização. Somente em condição de liberdade, o sujeito torna-se integrado, transcendendo e existindo para interpretar a realidade com lentes próprias. Integrado, o sujeito emerge na realidade para dinamizá-la e fazer cultura. Escreve Freire em “Educação como prática da liberdade”:

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 1978, p. 42, grifos do original).

Assim, apoiada nas situações concretas de alfabetização de jovens e adultos, Educação Popular, nas andarilhagens de Paulo Freire ao lado dos(as) esfarrapados(as) do mundo e no seu quefazer político, a pedagogia do oprimido é sobretudo, como descreve Torres (1996), uma “pedagogia da consciência”, uma proposta de “noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe” (p. 127). Trata-se de uma consciência da natureza social e histórica dos homens e das mulheres; consciência da finitude e do inacabamento do ser; consciência de estar sendo, estar se constituindo, do processo permanente de busca pelo “ser mais”. A pedagogia do oprimido encontra a raiz da educabilidade como formação humana na consciência crítica, aquela que percebe a realidade como produto da ação de homens e mulheres no mundo e com o mundo. A pedagogia do oprimido é uma práxis político-pedagógica forjada na luta de sujeitos históricos, sociais e culturais por sua humanização pois, “quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (FREIRE, 2016a, p. 42-43).

De acordo com a educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2017, p. 25), a pedagogia do oprimido é também “filosofia, sociologia, educação e, sobretudo, um tratado de epistemologia”, uma vez que muda a própria concepção epistemológica tradicional da educação que mantém a dicotomia educador(a)-educando(a) em polos antagônicos e hierarquizados. Ela apresenta as

bases de uma filosofia da educação a favor dos oprimidos e das oprimidas. Essa pedagogia está à serviço da libertação e é fundada pelo compromisso radical e inegociável com a vocação ontológica e histórica de homens e mulheres em “ser mais”. Nas palavras de Freire, a pedagogia do oprimido é

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2016a, p. 43, grifo do original).

Uma pedagogia humanizadora, ancorada na problematização, na ação e reflexão de homens e mulheres para inserção crítica na realidade a fim de transformá-la. Essa inserção só é possível quando somos sujeitos, quando humanizados em nossa liberdade e opção autêntica que fazemos, pois, somente assim, assumimos que a consciência tem um modo geral de se relacionar com a realidade que não é passiva, mas ativa e vinculada à situação existencial concreta. A pedagogia do oprimido parte da experiência do saber feito e rejeita o autoritarismo. Ela é democrática, fundada por um ato de amor – pois compromissada com a libertação de homens e mulheres – e se desenvolve no diálogo como fenômeno humano (FREIRE, 2016a).

O diálogo é exigência epistemológica da opção democrática e fenômeno próprio da natureza humana. O diálogo é o cerne da comunicação, imprescindível à existência de homens e mulheres. A dialogicidade está no nível da vida, não do suporte, e viabiliza a relação social. Para isso, carrega a curiosidade como elemento fundamental, “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado” (FREIRE, 2013, p. 132). O diálogo é característico de uma atitude democrática: se abre a(o) outro(a), acolhe aquilo que o sujeito emite e reflete criticamente sobre a informação que recebe. Desvela a razão de ser do discurso no ato gnosiológico de objetivação e admiração do objeto do conhecimento. A dialogicidade exige “responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 175) e rejeição ao autoritarismo e posições sectárias. Cercar epistemologicamente o objeto cognoscível, que medeia os sujeitos, demanda uma postura curiosa, crítica e ativa. Esta postura só pode ser gestada em um clima democrático, em que o pensamento crítico seja estimulado (FREIRE; SHOR, 2021; FREIRE, 2013).

Freire (2013) enfatiza que o diálogo não é técnica de um método, nem tática de aproximação e formação de laços afetivos. Não se trata de uma conversa, de verbalismos alternados entre dois sujeitos que ou ignoram o que o outro fala ou o assimilam sem criticidade. A natureza humana deste fenômeno impescinde do inacabamento como raiz da educabilidade.

Por meio dele, sabemos quem somos, o que não somos e o que poderíamos ser; sabemos o que conhecemos, o que desconhecemos e a razão de ser dessa ignorância. O diálogo é a comunicação que estabelece a relação epistemológica compromissada e respeitosa entre sujeitos cognoscentes; é um evento social que carrega o posicionamento epistemológico presente no ato educativo. O diálogo é sempre contextualizado, situado em um tempo e um espaço históricos, e atravessado por relações de poder que definem seu caráter intrinsecamente político (FREIRE; SHOR, 2021).

O diálogo é sempre rigoroso, pois curioso. Aprender o discurso daquele(a) com quem dialogamos não é consumi-lo integralmente, mas compreendê-lo criticamente. A rigorosidade metódica característica da curiosidade epistemológica é o que transforma a indagação ingênua em reflexão-crítica teórica. E a teoria aqui, pondera Freire (2013), nada tem a ver com o espaço, mas com a mente: “o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente” (p. 135-136). Essa curiosidade, constituinte do diálogo, torna possível a transformação da *doxa* em *logos*: a transformação do senso comum em conhecimento sistematizado. Por isso, não há produção do conhecimento sem relação dialógica (FREIRE, 2013).

A dialogicidade, que é a essência da educação como prática da liberdade e exigência estratégica de sua existência, é o pensar certo, é a pronúncia do mundo, da palavra verdadeira que é práxis. A palavra verdadeira jamais poderá sacrificar suas dimensões de ação e de reflexão, ou cairá em ativismo e verbalismo que nega seu poder praxístico. A palavra sacrificada é uma palavra oca, inautêntica, incapaz de denúncia pois “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2016a, p. 108). Caracterizada pelo mutismo, a palavra oca impede homens e mulheres de pronunciarem o mundo, contribuindo para a consciência mágica. É alienada, alienante e desumanizadora.

Logo, a pronúncia do mundo ocorre quando palavra é verdadeira, comprometida com a transformação social. Para Freire (2016a), essa é uma exigência existencial, uma vez que “o mundo pronunciado [...] se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p. 108). A unidade dialética da palavra verdadeira, que é também trabalho, acompanha a conscientização. Assim, o silêncio não pode ser constituinte da prática educativa progressista, o que levaria à acomodação e adaptação, mas sim o diálogo, a palavra verdadeira, pois só nela homens e mulheres se fazem sujeitos e saem da condição de paralisia e imobilismo. É direito de todos(as) comungar deste encontro dialógico.

Como exigência existencial, o diálogo há de ser respeitoso e humilde, jamais arrogante e autossuficiente. Em sua amorosidade, enxerga o outro como seu igual para juntos(as)

produzirem conhecimento através de inquietações compartilhadas. O diálogo se faz possível porque entende que os conhecimentos, culturas e sujeitos são *diferentes* e não desiguais. Na relação dialógica, os polos do diálogo se comunicam, pois é assim que a sua finalidade é apreendida (FREIRE, 2016a, 1978; FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

A educação dialógica, problematizadora, democrática, popular e progressista é uma educação em comunhão. Promove a integração de homens e mulheres na realidade e se ancora na premissa de que não há aprender sem ensinar e não há ensinar sem aprender. A Educação Popular freiriana compreende que a educação como ato gnosiológico se funda na relação dos sujeitos cognoscentes com o objeto cognoscível mediatizados pelo mundo. Na caminhada coletiva, em um ambiente marcado pela tensão dialética entre autoridade e liberdade do diálogo rigoroso e amoroso, educador(a) e educando(a) avançam à curiosidade ingênua e a transformam em curiosidade epistemológica. Dialogicamente, os sujeitos objetivam, admiram e problematizam a realidade, a apreendem e produzem conhecimento (FREIRE, 2014a, 2013).

A educação como prática da liberdade é, sobretudo, *ação cultural* porque trabalha com o ser na raiz de sua inconclusão. Desvelando a realidade objetiva, e tendo sua subjetividade tocada neste movimento, homem e mulher se fazem cada vez mais lúcidos e críticos sobre sua inserção no mundo e com o mundo (FREIRE, 2016a, 2015). Para Freire (2018a), a leitura que fazemos do mundo corresponde ao local onde nos encontramos. Nossa percepção do real está condicionada pela prática. Por isso, a educação libertadora é ferramenta democrática de problematização da realidade e desvelamento da razão de ser da ordem social vigente. Ao desmistificarem a realidade e, movidos pela conquista do “ser mais”, os sujeitos transformam seus anseios e demandas em luta política. Luta esta que se materializa no coletivo, na defesa do bem comum e é construída desde baixo, jamais doação de uma liderança que se coloca a frente dos oprimidos e das oprimidas, como sua salvadora (FREIRE, 2016a).

A pedagogia do oprimido se opõe a qualquer tipo de sectarismo e faz a defesa do radicalismo crítico. Radical, segundo Freire (1978), é aquele(a) que se enraíza na opção autêntica que faz. Reivindica sua escolha e acredita nela, sem impô-la a outros homens e mulheres. Trata-se de uma postura crítica assumida no compromisso com a transformação da realidade. O sujeito radical dialoga sobre sua opção e apresenta seus argumentos sem renunciar a sua convicção, sem jamais desrespeitar aquele(a) com quem dialoga. O fundamento amoroso e humilde do diálogo é incorporado à postura do radicalismo crítico, que nega qualquer ato violento imposto pela cultura do silêncio. O(a) radical é um militante da práxis, “rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão” (FREIRE, 1978, p. 51). Não antecipa a história nem se acha seu detentor, mas com ela se movimenta e nela intervém.

O sectarismo contrasta com o radicalismo por sua arrogância e desamorosidade. De acordo com Freire (1978, p. 51), “tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica” que não comunica, mas faz comunicados. É antidialógico e reacionário, pois impõe sua opção a seus(uas) interlocutores(as). Freire (1978) entende que o sectário pode ser tanto de direita como de esquerda. Tanto um como o outro massificam o povo e entendem a história como algo que podem deter. O sectário age com fanatismo, doutrinando com a palavra que ele acredita ser verdadeira. Não escuta aquele(a) com quem dialoga, pois está preocupado em sua conversão. O sectário massifica o povo, porque o entende enquanto unidade sem agência que precisa ser guiada e assistida em caráter paternalista – o povo é seu suporte, jamais visto em condição de igualdade e dotado de capacidade de ação e reflexão.

A postura do sectário, propensa ao ativismo, vincula-se à consciência mágica, pois pensa a partir de *slogans*, frases prontas que pouco ou nada dizem sobre a realidade concreta. O sectário mascara a feiura de seu sectarismo com resoluções unilaterais que falseiam a realidade. O sectário prescreve receitas acabadas que eliminam a abertura ao diálogo e à reflexão crítica, corroborando com a descrença e a desesperança de mudar a ordem social injusta e excludente. Ele é o típico agente da cultura do silêncio, uma cultura que promove o mutismo (FREIRE, 1978).

A cultura do silêncio cresce a partir da estrutura opressora de uma sociedade fechada, conforme Freire (2015) descreve em “Ação cultural para a liberdade”. Ela inibe o pensamento crítico e frustra o clima dialógico. Ela é característica de sociedades em que o assistencialismo e paternalismo se encontram simbioticamente ligados, empurrando uma visão fatalista e determinista da história aos homens e mulheres. Ao manter a dependência dos oprimidos e das oprimidas ao opressor, a cultura do silêncio impede que estes sujeitos objetivem a situação de opressão e a problematizem, desvelando suas razões de ser para que possam nela intervir e modificar; impede que homens e mulheres pronunciem a sua palavra, encharcada em sua leitura do mundo. Nesse estado de mutismo, de fala sem criticidade, os oprimidos e as oprimidas são proibidos de ser e, proibidas de ser, encontram-se desumanizadas (FREIRE, 2016a, 2015).

Ao inibir o pensamento crítico, a cultura do silêncio induz homens e mulheres a pensarem a história como pré-determinada pelo divino ou pela natureza mesma: “é assim porque Deus quer”, “é assim e sempre foi assim”. É um estado de consciência ingênua e mágica que distorce a realidade. A ideologia dominante encontra sua força na cultura do silêncio. O paradigma epistêmico e cognitivo hegemônico fabrica a narrativa falaciosa de que as coisas são assim e não podemos mudá-la, apenas nos adaptarmos a ela. O que Freire (2016a, 2015, 1978) aqui afirma é muito próximo ao que Castro-Gómez (2007), Dussel (2016, 2005), Grosfoguel

(2016, 2010) e Lander (2005) afirmam sobre a modernidade ser uma força hegemônica do pensamento, uma metanarrativa que transforma diferenças em desigualdades e que impõe seu projeto político como referência para a civilização. A cultura do silêncio seria, então, uma expressão da matriz colonial de poder.

A cultura do silêncio alimenta a educação bancária em uma sociedade com inexperiência democrática, prescrevendo conteúdo para lidar com a realidade como ela é, não como ela *está sendo*. Não obstante, a verdade é que homens e mulheres, sujeitos inconclusos e conscientes de sua inconclusão, se temporalizam. Em sua ação no mundo e com o mundo, fazem história. Fazem cultura. Intervêm em seu contorno para modificar as condições de opressão materiais e subjetivas através da práxis. Práxis esta que é fonte de conhecimento, criação e historicidade (FREIRE, 2016a).

Segundo Freire (2016a, 2013), homens e mulheres refletem sobre o mundo e distanciam-se dele para objetivá-lo. Percebem os fenômenos, mesmo que ainda não compreendam sua essência. Pelo movimento de objetivação, são corpos conscientes; corpos que são uma totalidade composta por razão, emoção, sentimentos, sentidos etc. Importa frisar isso porque Freire (2013) é categórico ao afirmar que o processo de tomada de consciência não se reduz à racionalidade, pois diz respeito ao todo, à integralidade do ser. Nesse sentido, Freire (2016a) afirma que

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem histórico-sociais. (FREIRE, 2016a, p. 128).

Para Freire (2016b), a história é um permanente movimento de busca, de construção, de correlação de forças dadas na relação dialética e dinâmica entre sujeito, consciência e mundo. Inscrever-se na história é tomá-la como possibilidade, cultivando a esperança crítica do sonho de um amanhã mais ético, justo, democrático e humano. A boniteza da esperança como verbo, esperar, evoca a viabilidade da utopia crítica. Como “imperativo existencial e histórico”, a esperança é fundamento da capacidade de sonhar. E apenas sonha aquele e aquela que se sabe sujeito e é consciente de sua inconclusão como ser histórico, social e cultural. Afinal, questiona Freire (2013): “Como seria possível ao ser que inconcluso e consciente de sua inconclusão se insere numa busca permanente, fazê-lo sem esperança? Minha esperança parte de minha

natureza de ser como *projeto*” (p. 131, grifo do original). A esperança é necessidade ontológica, mas que é distorcida em uma sociedade alienada.

A concepção bancária da educação é a concepção de educação da classe dominante. Ela se fundamenta na pedagogia da resposta; é autoritária, prescritiva, alienante e não objetiva a transformação da situação existencial de opressão dos subalternos e das subalternas. A educação bancária tem a narração do saber do educador aos educandos e às educandas como premissa, porque compreende o saber como uma doação a ser depositada nas mentes “vazias” dos(as) educandos(as). A dualidade educando(a)-educador(a) é uma relação entre sujeito e objeto e marca o bancarismo, pois nega a vocação ontológica de “ser mais” dos oprimidos e das oprimidas, distorcendo-a, ao enxergá-los como autômatos desprovidos de poder criador. É uma concepção mecanicista e hierárquica da educação (FREIRE, 2016a).

Como herança colonial, a centralidade da concepção bancária de educação se encontra na figura do(a) educador(a) que aliena a ignorância a(o)s educandos(as) e ignora sua agência epistêmica. Essa perspectiva autoritária, opera sob a lógica de transferência do saber em via única, sem que haja diálogo para uma discussão crítica e reflexiva. O sujeito cognoscente do ato gnosiológico é somente o(a) educador(a) que, em sua casa ou escritório, de forma isolada e individual, cerca e desvela o objeto cognoscível e o entrega acabado em sala de aula para que seus educandos e suas educandas o registrem nos depósitos de suas mentes. Pelo ato de narrar e dissertar (sobre e não *com*), o bancarismo ceifa qualquer possibilidade de criação e reflexão pois mantém os polos do diálogo hierarquizados: A não dialoga com B; o sujeito A opera por meio do monólogo a transferência de seu saber ao objeto B (FREIRE, 2016a).

A educação bancária, que se apoia no imobilismo e no fatalismo, age para a adaptação e acomodação dos oprimidos e das oprimidas à realidade opressora, pois “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2016a, p. 83). É uma educação que (re)produz a estrutura de opressão e que possui como finalidade a adesão dos(as) oprimidos(as) a essa realidade desumanizante, sem o questionamento e problematização dela. Reveste essa realidade de uma roupagem que mascara a crueldade de sua verdadeira face: a colonialidade como face oculta da modernidade, como afirma Mignolo (2020, 2005).

A educação bancária, em si um instrumento da ideologia dominante, anula a autonomia; o bancarismo aliena e desumaniza os homens e as mulheres, os(as) silencia e impede de pronunciarem a palavra verdadeira. Essa desumanização é viabilidade ontológica, jamais vocação, ao se apresentar como realidade histórica. O “ser menos”, que é a violenta negação de

ser para si, não é algo definitivo e irrevogável, mas possibilidade que pode e deve ser transformada pela conscientização. O “ser menos” deve ser tomado como desafio, como uma situação-limite a ser superada. Assim, Freire (2016a) entende que:

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que [Álvaro] Vieira Pinto chama de “atos-limite” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 2016a, p. 125).

A educação libertadora cumpre a tarefa de ultrapassar as situações-limite. Em “Pedagogia da esperança”, Freire (2016b) afirma que a educação libertadora, reconhece a “leitura de mundo”²⁰ dos sujeitos e tem natureza política. Ela apresenta rigorosidade metódica para analisar a situação existencial de opressão e os temas geradores da prática pedagógica com base na realidade. Toma para si a tarefa político-pedagógica de junto aos oprimidos e as oprimidas, dialogando e construindo desde as bases com eles/elas, despertá-los(as) do imobilismo, imersão e autodesvalia em que se encontram (FREIRE, 2016a).

Para Freire (1978), a autodesvalia, inferioridade característica do estado de alienação, adormece a esperança dos homens e das mulheres. Em um estado de desânimo e cansaço existencial, a desesperança tem concretude e historicidade nas condições econômicas e sociais que proíbem os sujeitos de sua capacidade de sonhar. E o sonho é indispensável ao projeto. Sem o sonho, a desesperança se enraíza e distorce a esperança; venda os olhos dos oprimidos e das oprimidas, impedindo-os(as) de se projetarem no tempo e no espaço (FREIRE, 2016b, 2013).

A desesperança fomenta o fatalismo, leva mulheres e homens a visualizarem a história como inexorável, pré-determinada e pré-determinante, ou seja, apriorística; acomoda os sujeitos a aceitarem a ordem social vigente como ela é e não como ela está sendo. A desesperança alimenta a anestesia histórica, que é uma paralisia diante das tarefas e temas do nosso tempo histórico. A desesperança favorece o sentimento de incapacidade diante da estrutura – nela se

²⁰ A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa afirmação simboliza o profundo respeito de Paulo Freire ao saber da experiência feita e as formas diversas que trabalhadores e trabalhadoras se expressam mesmo que em condição de analfabetismo. Para Freire (2016b), a leitura do mundo e a leitura da palavra são “duas leituras dialeticamente solidárias” (p. 147).

perde a dimensão da práxis (FREIRE, 2016b). Contra o fatalismo e a desesperança, Freire (2016a) reafirma a politicidade da educação. A educação não é, e em nenhuma hipótese pode ser, neutra. Pretender-se neutra implica negar sua politicidade, o que em si já revela uma opção política. São as respostas para perguntas como “qual educação?”, “educar para qual mundo?” e “educar para formar quais pessoas?” que marcam a opção entre uma educação problematizadora e libertadora e uma educação bancária. Assim:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Essa postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, transformação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo. (FREIRE, 2015, p. 67).

A educação como prática da liberdade rejeita qualquer resposta que prospere a alienação e desumanização e que sirva como instrumento de manutenção da ordem social vigente (re)produtora de desigualdades (FREIRE, 2016a, 1978). Ao construir coletivamente as ferramentas que facilitam a análise crítica do contexto onde educandos e educandas se inserem, a educação problematizadora declara seu lado junto àqueles(as) marginalizados(as) pelo sistema-mundo capitalista moderno/colonial. É uma educação autenticamente popular! Por isso, a tarefa do(a) educador(a) de opção progressista e democrática, comprometido(a) com a educação libertadora, é a de

[...] consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. [...] A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua *presença no mundo*, de que sua experiência na escola [ou em outros espaços não-escolarizados] é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2014a, p. 110, grifo do original).

Assim, afirma Freire (2014a) que o(a) educador(a) progressista e democrático(a), coerente em sua responsabilidade ética, é um sujeito cuja prática e teoria não se contradizem.

A postura adotada no espaço onde o ato educativo acontece tem de ser rigorosamente condizente com os preceitos de uma educação como prática da liberdade. Segundo Freire (2014a), não podemos inflar os pulmões com um discurso sobre liberdade e autonomia se em nosso dia a dia continuamos a exercer uma educação autoritária que não permite ao outro falar e se expressar a partir de sua leitura de mundo. Nem mesmo podemos crer que, apostando na revolução como horizonte histórico de libertação, somos aqueles(as) que levaremos às massas a solução para sua desalienação.

A eticidade acompanha a atuação dos(as) educadores(as) democráticos(as) na opção autêntica que fazem. Seja na elaboração de material pedagógico, no diálogo no espaço do ato educativo ou na luta política contra a perversa ética do mercado que precariza e sucateia a educação como ferramenta de libertação, educadores e educadoras reconhecem sua radical tarefa de facilitar com que homens e mulheres se humanizem. Freire (2014a) insiste na eticidade da postura coerente e responsável do(a) educador(a) progressista e democrático(a) pois acredita que a decência é fundamento da prática educativa libertadora. Explica Freire (2014a, p. 34) que como “mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. A transgressão da ética na prática educativa desvirtua o caráter formador da educação.

Quando educar é formar na perspectiva da ação cultural, a necessidade de respeitar as diferentes leituras de mundo dos sujeitos, partir delas para problematizar a realidade e construir conhecimento são exercícios basilares para a libertação. É que fazer político-pedagógico permanente. Nesse sentido, Freire (2013) afirma que construir uma atmosfera dialógica é tarefa do(a) educador(a) progressista. Incentivar a curiosidade por meio de uma pedagogia da pergunta, que provoque a reflexão sobre o objeto, faz parte da docência de opção democrática. Assim,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser presente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2014a, p. 42).

Em sua defesa do radicalismo crítico e da esperança ativa, Freire (2016b) afirma a urgência do desencobrimento da razão de ser das injustiças do mundo pela práxis educativa. A

prática político-pedagógica da Educação Popular cria uma atmosfera dialógica favorável para que os sujeitos se reconheçam como oprimidos(as) e se libertem, pois “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 2016b, p. 13). Essa educação, democrática e popular, que respeita a visão de mundo dos educandos e das educandas e que tem como ponto de partida epistemológico a situação existencial e concreta dos sujeitos, é ferramenta para libertação.

Freire (2014a) tem uma lúcida percepção sobre o papel da educação na sociedade, porque entende que depositar na educação a tarefa absoluta de transformação da sociedade é uma atitude ingênua. Freire (2014a) reconhece que a educação é uma das ferramentas indispensáveis de democratização da cultura e do saber, mas que sozinha não é capaz de transformar o todo. A educação libertadora exige daquele(a) que a reivindica em sua práxis uma postura rigorosa de defesa da ética universal do ser humano. Para Freire (2014a, p. 17), essa ética é aquela que “condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia”.

Freire (2014a) afirma que a pretensa imparcialidade, ignorante quanto à subjetividade e os atravessamentos da realidade excludente e desigual no processo de construção do conhecimento, se coloca a favor da “ética do mercado”. Uma ética que, nutrida pela ideologia dominante, encoraja a ideia de que o social deve se comportar e ser regulado pelas mesmas lógicas e mecanismos do mercado. Para essa ética, as vidas são quantificáveis e impera o lucro sobre a dignidade da vida humana. Freire (2020) pontua que a “exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes” (p. 108). Em oposição a essa ética do mercado, a prática crítico-educativa verdadeiramente radical e comprometida com a democracia deve se guiar pela ética universal do ser humano que é própria da natureza humana.

Para Freire (2020), a qualidade ética e política da educação como prática da liberdade confirma seu compromisso e responsabilidade com a humanização. Homens e mulheres radicalizam sua opção pela liberdade quando coerentemente se posicionam e exercitam seu quefazer político contra a violência material e intersubjetiva da ideologia dominante. A boniteza da educação como prática da liberdade se faz no caminhar coletivo para construir a utopia crítica, sonhando juntos(as) o sonho comum de um amanhã solidário, em que a imoralidade da opressão de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia etc. seja apenas um ontem distante do qual nos afastamos cada vez mais. Desmontando os falsos discursos que enganam e alienam, a educação crítica e problematizadora desvela a razão de ser da realidade injusta e excludente.

No desvelamento da realidade objetiva, os(as) oprimidos(as) se percebem como seres ambíguos e duais, hospedeiros do opressor e reprodutores da lógica castradora e violenta de seu algoz. A introjeção do opressor no(a) oprimido(a) desumaniza, impede-o(a) de ser em si mesmo, ser para si. Ao expulsar o opressor de dentro de si, o(a) oprimidos(a) se desvincula daquilo que o(a) inferioriza e inicia sua visualização como ser completo, ainda que inconcluso e finito. Como corpos conscientes, os(as) oprimidos(as) problematizam o entorno e desmontam as múltiplas camadas de opressão que recaem sobre eles/elas. Homens e mulheres são, portanto, consciência de si e em si (FREIRE, 2016a).

De acordo com Freire (2016a, 2016b, 2014a), a ruptura com a ideologia dominante, que impõe a autodesvalia e negação de si, se dá em relação dialética entre pensamento, linguagem e mundo no processo de conscientização. A partir dessa relação, os sujeitos se percebem como seres inconclusos e condicionados, não determinados, pela história. Essa é uma tarefa radical que exige rigorosidade ética, mas que é dificultada pela reorganização constante da ideologia dominante em discursos que mascaram sua natureza necrófila. Esta ideologia se apresenta como fluxo natural do desenvolvimento histórico, se impondo aos demais como a opção de melhor gozo social. Postulada por uma espécie de evolucionismo, a ideologia dominante defende seu projeto societário como aquele que sobreviveu às adversidades do tempo e espaço, se mostrando como a única via fidedigna aos interesses da sociedade. Esconde suas raízes violentas, colonialistas, genocidas e epistemícidas que tentaram apagar as vozes e corpos dissidentes. Na atualidade, a ideologia dominante se expressa no fatalismo neoliberal. Interpretamos a ideologia dominante conceituada por Freire (2014a) como a colonialidade.

Freire (2016a) argumenta que a concepção bancária de educação é um dos instrumentos de manutenção da opressão. Ela está imersa e atravessada pela ideologia dominante, ao mesmo tempo que a produz e reproduz. O bancarismo é instrumento de alienação que objetiva obliterar os caminhos para a consciência crítica e opacificar a realidade, negar a essência dialógica e relacional da educação e estimular a contradição entre educando(a)-educador(a). Essa contradição mantém separados os sujeitos da relação educativa, em estado de superposição. O(a) educador(a) bancário(a), ao fazer comunicados ao invés de se comunicar, disciplina os(as) educandos(as) em uma abordagem que desencoraja o pensamento crítico e aniquila a ação-reflexão-ação.

Ao (re)produzir a ideologia dominante pela ação antidialógica, a educação bancária controla o pensamento e suprime o pensar autêntico, o pensar certo. Para Freire (2016a), o pensar apenas “tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação” (p. 90). Desvelar a realidade objetiva para compreender as

raízes da opressão é um pensamento que deve se traduzir em ação para transformação desta situação concreta. Ao coibir o pensamento autêntico, a educação bancária se constitui como prática de dominação (FREIRE, 2016a).

Ao invés de com o mundo e no mundo, a educação bancária fixa uma dicotomia entre ser humano e mundo que inexistente, pois o ser se encontra sempre implicado em uma relação dialética com o mundo e com os(as) outros(as). Freire (2016a) explicita que essa falsa dicotomia reduz a consciência a algo compartimentado, empregando, mais uma vez, a analogia do depósito para explicar que nessa concepção a consciência é tomada “como se fosse uma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade” (p. 87). Para o bancarismo, a mulher e o homem já não são mais corpos conscientes, mas corpos a serem preenchidos pela visão de mundo da classe dominante. Nessa lógica, os “pedaços de mundo” são inseridos na consciência.

Segundo Freire (2018b, 2016c), agir pela mudança ou agir pela manutenção da estrutura desumanizante são tendências da sociedade em contradição. “Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2018b, p. 60). Um mundo que é domínio humano, significado a partir de práxis dos homens e das mulheres nele e com ele. Essa relação sujeito-mundo estabelece o vínculo da ação na contradição entre mudança e estabilidade. Freire (2016c) argumenta que quanto mais se intensifica a contradição dessas tendências, geradas pelos temas emergentes de um tempo histórico, mais homens e mulheres são levados a optar:

Confrontados com um “universo de temas” em contradição dialética, os homens assumem posições contraditórias: uns trabalham para manter as estruturas; outros, para que elas mudem. À medida que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade propriamente dita tendem a ser mitificados, enquanto se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Esse clima ameaça desprover os temas de seu significado profundo e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Em tal situação, a própria irracionalidade criadora de mitos se torna um tema fundamental. O tema a ela oposto, qual seja, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite que se desvele a realidade, que se desmascare sua mitificação e que se atinja a plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade com vistas à libertação dos homens. (FREIRE, 2016c, p. 60-61).

Os temas de um tempo histórico refletem as necessidades a serem superadas para a construção de uma outra realidade. São temas que exprimem a unidade histórica da relação dialética entre o local e o global. As tarefas colocadas pelos temas exigem compromisso, sempre

crítico e rigoroso. Captar os temas de uma época e enxergá-los com lucidez, local e globalmente, é possível apenas quando os sujeitos conseguem quebrar os mitos criados pela ideologia dominante, isto é, somente em uma educação libertadora (FREIRE, 2018b, 2016c).

Pelo processo permanente de conscientização, homens e mulheres visualizam seus desafios e tarefas para transformar a realidade e romper com uma estrutura desumanizante que oprime e explora. Entretanto, pondera Freire (2016c, p. 61), “quando os temas são escondidos pelas situações-limite, de modo que não são claramente percebidos, as tarefas correspondentes – ou seja, as respostas dos homens mediante uma ação histórica – não podem ser realizadas de modo autêntico, nem de modo crítico”. Uma situação-limite é condição para a construção de um inédito-viável, mas se os sujeitos estão incapazes de captar os temas que emergem desta situação, eles se deparam com o caminho para o inédito-viável inviabilizado. Esse caminho de construção do inédito-viável deságua na libertação, pois a libertação se faz na superação da situação-limite. Isto é, a superação da situação-limite requer conscientização (FREIRE, 2016c).

Freire (2016c) entende que um dos temas de nossa época, o mais fundamental e que atravessa o local e o global, é a *dominação*. Homens e mulheres são objetificados, negados de sua humanização e submetidos ao estado de autômatos desprovidos de agência epistêmica pela ideologia dominante. A dominação é domesticação, manipulação, massificação, assimilação, adaptação e alienação; fragmenta a realidade ao fazer com que os sujeitos não consigam captar as tarefas de seu tempo e relacionar sua condição individual com o coletivo, seu entorno e com o âmbito global. Na dominação, a dimensão da totalidade é perdida. Isso, por vezes, impede que os sujeitos retirem do concreto o “tema gerador” a ser problematizado e apreendido. Em tal situação, Freire (2016c) orienta recorrermos à abstração como parte da reflexão dialética entre ela e o concreto.

No caso do tema gerador “dominação”, de caráter universal, o exercício reflexivo dialético evoca pensá-lo na concretude da vida cotidiana dos sujeitos da Educação Popular, fazendo emergir pelo diálogo as situações comuns da experiência de “ser menos” sob uma estrutura que oprime e coisifica. Significa relacionar a exploração da classe trabalhadora com a desigualdade, a distribuição da riqueza, a fome e com o cansaço existencial, etc. Em comunhão, homens e mulheres desmistificam os discursos propagandísticos embebidos na ideologia dominante que os(as) mantêm imobilizados(as) porque alienados(as). Compartilham as experiências que os(as) atravessam e juntos(as) percebem o caráter desumanizante da cotidianidade: o patrão que os explora e paga um salário miserável; o marido que violenta psicológica, moral, patrimonial e fisicamente a esposa e filhos(as); o político que retira seus direitos; os sujeitos que os proíbem de ser em sua autenticidade.

Quando o(a) oprimido(a) se reconhece hospedeiro(a) do opressor, observando as práticas dele em si mesmo(a), tem medo de expulsar o opressor porque teme a liberdade. Teme não mais se reconhecer, porque se encontra acomodado(a) àquela situação existencial, divorciado(a) de si mesmo. Isso é efeito da ideologia dominante, que distorce a realidade. A classe dominante imprime sua visão de mundo como valor absoluto e universal nas ideias de uma nação e seus povos. Freire (2018a) relembra a célebre frase do “Manifesto do Partido Comunista” – “as ideias dominantes em todas as épocas sempre foram aquelas da classe dominante” (MARX, 2012, p. 66) – para compreender o papel da ideologia na distorção do “ser mais”. A ideologia dominante faz com que homens e mulheres da classe dominada, oprimidos e oprimidas, se identifiquem com um discurso que os(as) exclui e marginaliza. Ela opacifica a realidade para que esses sujeitos, alineados e desumanizados, permaneçam imobilizados, mantendo assim a estrutura de opressão conservada. Imersos(as) na ideologia que se materializa no cotidiano, esses(as) homens e mulheres não conseguem problematizar sua própria situação existencial de opressão, porque se encontram esmagados(as) pelo peso da desumanização; não se reconhecem como oprimidos(as). Nessa condição, não são capazes de se distanciar da realidade para objetivá-la, porque sua leitura de mundo é submetida à distorção e fragmentação pela ideologia dominante (FREIRE, 2018a).

A ideologia fatalista mascara o estar sendo próprio da história como possibilidade e como culturalmente criada por homens e mulheres; opacifica a realidade, e a opacificação é uma possibilidade histórica que se coloca na cotidianidade de sujeitos imersos no tempo histórico e que inviabiliza a percepção da razão de ser da ordem social vigente injusta. Freire (2018a) reforça que precisamente aí reside o papel do(a) educador(a) progressista e democrático: desnublar a realidade enviesada e distorcida pela ideologia da classe dominante; conduzir os(as) educandos(as) no processo político-pedagógico de apreensão do objeto cognoscível na relação indicotomizável entre texto e contexto. O(a) educador(a) progressista, coerente em seu quefazer e sua opção ética a favor dos oprimidos e das oprimidas, tensiona e problematiza os dados da realidade (FREIRE, 2018a).

Desmistificar a realidade é função da educação como prática da liberdade que, por meio da conscientização, desvela os condicionamentos impostos a homens e mulheres pela ideologia dominante e como esta ideologia se materializa na realidade objetiva. A desopacificação é elementar para que os sujeitos possam ler a realidade com lentes críticas e enxergar o caráter cultural e histórico desta própria realidade. Ao assumirem-se como sujeitos inconclusos, incompletos e inacabados, homens e mulheres se percebem como seres históricos, políticos e dialéticos, por isso em movimento; seres capazes de intervir na realidade para modificá-la. Se

sob a neblina da ideologia a realidade era um dado, com sua desopacificação a realidade se torna parte do domínio humano e passível de intervenção (FREIRE, 2018a).

Freire (2016a) tem na dialogicidade a essência da revolução. Uma revolução que é ação cultural, tem caráter político-pedagógico e cujo objetivo é a humanização como processo permanente. A humanização, como vimos, é a vocação histórica e ontológica dos sujeitos em “ser mais”. Por isso mesmo é libertação de um modo de ser, poder e saber que domestica, aliena, massifica e reifica. Não há revolução sem diálogo, porque ele implica o reconhecimento do(a) outro(a) como corpo consciente, como um ser integral. Por isso, a “teoria da ação dialógica” tem na união, na síntese cultural, na co-labor-ação e na organização seus elementos fundantes.

O contrário da ação dialógica, a ação antidialógica, é própria daqueles que coisificam homens e mulheres, daqueles que desejam domesticá-los(as) para impor seus interesses. Trata-se de uma práxis necrófila característica do quefazer da classe dominante, que se alimenta do sofrimento humano. A “teoria da ação antidialógica” elaborada por Freire (2016a) tem na conquista, na divisão para manutenção da opressão, na manipulação e na invasão cultural seus elementos fundantes. São esses elementos que agem para desumanizar todo aquele e aquela considerado(a) inferior pelo opressor. A ação antidialógica falseia o mundo e esconde a razão de ser da opressão. O opressor mitifica o mundo, impede a admiração da realidade pelos(as) oprimidos(as) para que finalmente percebam as contradições do discurso dominante que afirma ser democrático. O mito liberal, moderno/colonial, da igualdade esconde a natureza necrófila da ação antidialógica, que decreta a inferioridade ontológica dos oprimidos e das oprimidas e imprime uma concepção ahistórica do mundo. Sabemos que isso é produto da colonialidade, que classifica socialmente homens e mulheres por meio da categoria mental da raça (FREIRE, 2016a; QUIJANO, 2010).

3 INTEGRAÇÃO REGIONAL LATINO-AMERICANA: HEGEMONIA OU CONTRA-HEGEMONIA?

Objetivamos neste capítulo discutir as principais concepções sobre integração regional, regionalismo e regionalização na literatura do campo e diferenciar os projetos políticos que as diferentes abordagens da Economia Política Internacional (EPI) postulam. Para isso, recorreremos aos conceitos gramscianos de hegemonia e contra-hegemonia (SADER, 2005) para qualificar as escolas norte-americana e britânica, majoritárias nos circuitos intelectuais que compõem a geopolítica do conhecimento no sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

De acordo com o cientista político brasileiro Emir Sader (2005), a análise da correlação de forças e das debilidades em torno da hegemonia impescindem à construção de alternativas contra-hegemônicas. Precisamos reconhecer suas fortalezas e fraquezas constituintes tanto para disputar essa hegemonia, como para propor alternativas autenticamente viáveis e de oposição.

Sader (2005) enfatiza que as dimensões política, tecnológica, militar, cultural, midiática e ideológica, para além da econômica, compõem a hegemonia em seu exercício de poder para produção de consenso: “Não se reduz à dominação militar ou à superioridade econômica, mas articula o conjunto de fatores que levam uma potência a ser dominante e dirigente” (p. 17). Trata-se, sobretudo, da produção de uma ideologia que confere capacidade de persuasão àquilo que é hegemônico sobre os demais sujeitos, instituições e discursos. A hegemonia é, portanto, relacional. Quando falamos em hegemonia, pisamos no terreno da unidade dialética entre subjetividade e objetividade.

Discorreremos sobre as abordagens hegemônicas de EPI para a integração regional, com enfoque em suas forças e fraquezas. Organizamos a discussão dessa forma para fortalecer nossa compreensão e definição de contra-hegemonia, à luz do que Sader (2005) enfatiza em sua descrição sobre o conceito gramsciano de hegemonia, como característica de um horizonte histórico transmoderno. Precisamos desvelar os mecanismos que autorizam certos esquemas teóricos e os tornam tão potentes e dominantes em adesão.

Caracterizar uma abordagem como hegemônica significa, neste sentido, considerar não apenas sua predominância no campo de estudos, mas, sobretudo, seu poder material e subjetivo de inferir na prática e marginalizar teorias e conceitos divergentes ou antagônicos. Conforme discutimos no primeiro capítulo, o lócus de enunciação latino-americano luta para transformar o *logos* em *episteme*. Os conhecimentos aqui produzidos raramente são legitimados pela ciência moderna e reivindicados na formulação de estratégias e políticas institucionais. São as teorias, conceitos e ideias alheias a nossa realidade que conduzem essas iniciativas. Isso não significa

que elas não respondam em partes aos desafios dessa realidade e que não possam auxiliar a solucionar alguns de nossos problemas. Entretanto, o transplante de um receituário dogmático estrangeiro, justificado por sua hegemonia no campo, reduz a capacidade de respostas autogestadas e dificulta a visibilização de proposições contra-hegemônicas. Por isso, não será nenhuma surpresa para o leitor a relação que aqui fazemos dos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia à tríade dialética colonialidade/modernidade/de(s)colonialidade.

Nesse sentido, baseados em Sader (2005) mas tensionando sua acepção estadocêntrica, entendemos que na atualidade a hegemonia é representada pelos Estados Unidos da América, mas excede a figura de um Estado-nação. Com isso, afirmarmos que a hegemonia respeita ao atual padrão mundial de poder, a colonialidade global do poder (GROSFOGUEL, 2002). Tal interpretação nos afasta de discussões sobre disputas pela hegemonia e construção de contra-hegemonia que enquadram nesta última a ascensão da potência chinesa no sistema internacional (SI) e nos leva a compreender alternativas contestatórias e disruptivas institucionais como pós-hegemônicas e não contra-hegemônicas.

3.1 ABORDAGENS HEGEMÔNICAS E AMÉRICA LATINA: IMPOSIÇÃO, REPRODUÇÃO E TENSIONAMENTO CRÍTICO

Nesta seção, dividida em duas partes, discutimos as abordagens hegemônicas de integração regional no campo da Economia Política Internacional (EPI) e a adoção dessas abordagens no contexto intelectual e político da América Latina. Nosso objetivo aqui é identificar e analisar a influência local e global dessas abordagens e de seus modelos hegemônicos na produção do conhecimento e na formulação de políticas de integração pelos Estados em nossa América. Para além de historicizar os regionalismos latino-americanos, isso nos ajuda a desvelar as estruturas de poder moderno/coloniais às quais as abordagens hegemônicas se filiam e a enxergar tanto os limites objetivos da materialidade dessas abordagens na realidade latino-americana quanto o fracasso intrínseco às iniciativas de integração regional que tensionam criticamente os modelos hegemônicos, mas que ainda são protagonizadas pela instituição moderna do Estado-nação.

3.1.1 Abordagem norte-americana e abordagem britânica

Com base na revisão de literatura sobre integração regional de produções publicadas em língua inglesa e diferenciação das escolas tradicionais da EPI empreendida pelo economista

estadunidense Benjamin J. Cohen, os pesquisadores latino-americanos Ernesto Vivares, Paul Torres Lombardo e Kristina Cvetich (2013) explicam que as abordagens norte-americana e a abordagem britânica são as duas escolas de EPI majoritárias no campo, produzem realidades a partir de suas conceptualizações. A EPI norte-americana tem como fontes as tradições teóricas do realismo, liberalismo e neoliberalismo e estabelece sua linha interpretativa por meio da crença do domínio do econômico sobre as demais esferas da realidade, principalmente sobre a política.

Para a escola norte-americana, o regionalismo resulta da agência dos Estados-nação na criação de instituições em resposta às dinâmicas do mercado na era da globalização. O estabelecimento de acordos comerciais e financeiros objetiva maximizar os benefícios econômicos e lograr estabilidade e segurança nos sistemas políticos dos países. Em síntese, a EPI norte-americana prescreve soluções baseadas na racionalidade positivista que universaliza as leis econômicas e condiciona o desenvolvimento à ideia moderna de progresso, secundarizando a agenda social. A confiança no poder das instituições para manter o sistema internacional, compreendido como a soma de suas partes, equilibrado e resolver conflitos é uma de suas fraquezas (VIVARES; TORRES LOMBARDO; CVETICH, 2013).

Dentro dessa abordagem, o neofuncionalismo, o intergovernamentalismo liberal e a governança supranacional são teorias que analisam fenômenos contemporâneos de integração regional compreendendo as formações das comunidades políticas (*polity-making*) e os mecanismos legais de normatização e regulação dessas comunidades (*policy-making*), com base na experiência histórica da União Europeia. A análise da abordagem norte-americana se centra na interdependência econômica gerada pela globalização dos mercados, que pressiona os Estados à elaboração de políticas de integração regional para ampliação do comércio exterior. Os Estados, então, se adaptam às demandas trazidas pelo setor privado de revisão das políticas de regulação e barreiras tarifárias, mas são soberanos na criação de ou na união junto a comunidades políticas para atender a essas demandas. Nesse cenário de interdependência e liberalização comercial, as instituições são mecanismos facilitadores das transações de bens e serviços entre os atores. Neste formato, esse tipo de integração tem sua razão de ser na demanda (MALAMUND, 2011).

Há, contudo, outro tipo de integração para essa abordagem hegemônica da EPI. Enquanto no caso europeu se verifica a integração por demanda, em outros blocos regionais a integração surge pela oferta. De acordo com o cientista político argentino Andrés Malamund (2011), esse tipo de integração resulta da liderança, da “capacidade e vontade de um ou mais atores de pagar uma parte desproporcional dos custos requeridos pelo empreendimento regional

(habitualmente se trata de Estados) ou de prover monitoramento, implementação e coordenação coletiva (usualmente, agentes supranacionais)”²¹ (p. 225, tradução livre). O autor entende que nos países em desenvolvimento, como os da América Latina, a integração por oferta é a regra.

Podemos compreender, então, que a integração regional para a EPI norte-americana é um processo majoritariamente econômico, fruto da interdependência regional e da liderança dos Estados-nação e de associações público-privadas. É mais do que cooperação internacional, pois ultrapassa a boa-fé dos signatários de um acordo e garante seu cumprimento por meio de instituições que regulam as transações e constroem e sancionam aqueles que não o honram. A integração pode promover a convergência entre os Estados-membros de uma iniciativa, mas isso não é um fator determinante. Para essa abordagem, a integração regional é um processo que acontece de cima para baixo (*top-down*), coordenado por um grupo de Estados (MALAMUND, 2011).

Nesta perspectiva, a cientista política brasileira Maria Regina Lima (2016) entende que o modelo de integração baseado na experiência europeia objetiva que a criação de um espaço político-econômico integrado obtenha o privilégio das iniciativas de integração regional. Com a União Europeia como referência a ser replicada, tais iniciativas desejam a transferência da soberania econômica estatal para instituições supranacionais. Tal comparação prejudica a análise do fenômeno na América Latina e condena ao fracasso precocemente iniciativas que destoam do modelo teleológico europeu (LIMA, 2016). Malamund (2011), por exemplo, aponta a insuficiência das teorias liberal-institucionalistas para compreender o bloco regional do Mercado Comum do Sul (Mercosul), fundado em 1991 por Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina, uma vez que o Mercosul não acompanha a recomendação de evolução por etapas (zona de livre comércio; união aduaneira; mercado comum; união monetária) do modelo europeu.

Entretanto, Lima (2016) pondera que mesmo as experiências integracionistas latino-americanas que não lograram êxito, como aquelas inspiradas no pensamento cepalino no pós-II Guerra Mundial como a Associação Latino-americana de Livre-comércio (ALALC) e o Mercado Comum Centro-americano (MCCA), foram importantes porque lançaram um *ethos* de iniciativas regionais pós-hegemônicas. Tais experiências, ancoradas no projeto político nacional-desenvolvimentista de industrialização pelo modelo de substituição de importações,

²¹ Redação original em espanhol: “[...] la capacidad y voluntad de uno o más actores de pagar una parte desproporcionada de los costos requeridos por el emprendimiento regional (habitualmente se trata de Estados) o de proveer monitoreo, implementación y coordinación colectiva (usualmente, agentes supranacionales).”

foram articuladas pelos países latino-americanos sem a presença dos Estados Unidos – uma vez que o hegemon dirigia seus esforços para a concretização do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT, sigla em inglês para *General Agreement on Tariffs and Trade*). Paralelamente, Lima (2016) sublinha que a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948 liderada pelos Estados Unidos concede ao país influência sobre os rumos da integração latino-americana, por meio de seu projeto de regionalização hemisférica:

Essa dualidade e não convergência entre os processos de integração conduzidos pelos países latino-americanos e informados por um *ethos* anti-hegemônico e processos de regionalização da hegemonia dos Estados Unidos criaram tensões diversas, mas também tentativas de países latino-americanos de incluir o componente da cooperação econômica na estrutura institucional hemisférica, como foi o caso da proposta brasileira de constituição da Operação Panamericana (OPA), ao final dos anos 50²². (LIMA, 2016, p. 80-81, tradução livre).

O argumento de Lima (2016) problematiza a fragmentação e a homogeneização como lente conceitual analítica para investigar os processos regionais latino-americanos. A autora contrapõe o diagnóstico da abordagem norte-americana sobre o fracasso dessas iniciativas, pois entende que os esforços de formação de espaços políticos e econômicos integracionistas indicam o compromisso e valorização de uma agenda comum na região, pautada por uma postura pós-hegemônica em seus princípios edificadores.

Na década de 1990, marcada pelo final da Guerra Fria e fim do socialismo real, a hegemonia do neoliberalismo na América Latina orientou a política econômica dos países na direção de liberalização comercial. Testemunhamos, assim, a formulação de projetos regionais alinhados ao receituário neoliberal de abertura dos mercados, redução do papel do Estado e reformas estruturais. Essa fase inaugura o “regionalismo novo e aberto” (PERROTTA, 2018) na América Latina, marcado pela hegemonia hemisférica neoliberal e pelo consenso em torno da ideia de democracias de mercado para inserção competitiva no capitalismo globalizado (LIMA, 2016). De acordo com Lima (2016), a criação do Mercosul se inscreve nesse contexto. Criado em 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção por Brasil, Paraguai, Uruguai e

²² Redação original em espanhol: “Esa dualidad y no convergencia entre procesos de integración conducidos por los países latinoamericanos e informados por un *ethos* antihegemónico y procesos de regionalización de la hegemonía de Estados Unidos crearon tensiones diversas, pero también intentos de países latinoamericanos de incluir el componente de la cooperación económica en la estructura institucional hemisférica, como fue el caso de la propuesta brasileña de constitución de la Operación Panamericana (OPA), al final de los años 50.”

Argentina, o Mercosul se baseia, inicialmente, no modelo teleológico da experiência da União Europeia e carrega em seus objetivos a formação de um espaço econômico regional integrado.

Lima (2016) afirma que esse modelo teleológico provoca a reavaliação do potencial analítico do próprio conceito de integração. Segundo a autora, se a definição de integração contempla apenas seu aspecto econômico, com a eliminação de barreiras tarifárias e liberalização do comércio de bens e serviços, então talvez a aplicabilidade do conceito para a região da América Latina não seja tão adequada. Neste raciocínio, a autora propõe uma diferenciação conceitual entre integração e regionalismo, cuja raiz reside nas áreas mobilizadas e nos agentes envolvidos nos processos. Enquanto a integração é definida conforme explanado, o regionalismo respeita à cooperação intergovernamental em diferentes áreas estratégicas, não apenas econômica, mas cultural, política, ambiental, energética, militar *etc.* Os processos regionais nem sempre têm como pré-condição ou finalidade a transferência de soberania dos Estados para uma autoridade supranacional, como os de integração regional. Nesse sentido, Lima (2016) argumenta que o conceito de *regionalismo* se mostra mais apropriado em termos analíticos para compreender os fenômenos regionais na América Latina.

Com base no conceito de “jaulas de ferro de longa duração”²³ de Max Weber, Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013) alertam aos riscos que a EPI hegemônica traz à compreensão dos regionalismos latino-americanos a partir de três pontos: 1) equiparação de regionalismo e integração, sendo a concessão de soberania seu elemento caracterizador; 2) primazia do econômico sobre o político, sendo a integração econômica resultado da expansão dos mercados por meio de etapas – zona de livre comércio, união aduaneira, mercado comum, união econômica e formação de instituições suprarregionais; e 3) homogeneidade e convergência dos países da região. Os autores destacam que a “jaula de ferro conceitual europeísta” (ou eurocentrada) não pode ser instrumentalizada em um método universal. Daí resulta que reconhecer as particularidades da experiência europeia e apreendê-la criticamente é imperativo para entender os regionalismos latino-americanos. Isso passa, de acordo com Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013), por uma revisão crítica da EPI hegemônica.

Ademais, esta problematização interdisciplinar sobre a EPI hegemônica, realizada desde os campos das Relações Internacionais, das Ciências Econômicas e da Ciência Política (LIMA, 2016; PERROTA, 2018; VIVARES; TORRES LOMBARDO; CVETICH, 2013), se radica em

²³ Conceitos, ideias e categorias elaboradas por autores em um determinado espaço e tempo para interpretar um fenômeno situado podem ser instrumentalizadas para fins políticos e esvaziadas de seu conteúdo original. Este arcabouço teórico deturpado redundava em análises anacrônicas e míopes ao contexto (VIVARES; TORRES LOMBARDO; CVETICH, 2013).

um lugar muito próximo à crítica de(s)colonial e da proposta político-pedagógica da Educação Popular. A assimilação literal e integral de modelos que não são produto do contexto em que serão aplicados, nem construídos coletivamente por meio do diálogo crítico e da práxis popular, são instrumentos de opressão porque correspondem à ação antidialógica que não objetiva a humanização de homens e mulheres.

Por um espectro mais plural, a EPI britânica é também uma abordagem hegemônica que recorre às teorias críticas, neogramsciana, materialista-histórica e neorrealista para construir seu arcabouço teórico-conceitual. Segundo Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013), a EPI britânica se abre a diferentes teorias e metodologias em uma postura heterodoxa (quicá herética). Nela, se reflete sobre os processos regionais a partir das especificidades dos contextos historicamente situados. Essa escola parte de uma concepção dialética da realidade, em que as partes se relacionam com o todo e vice-versa, isto é, o SI corresponde a uma ordem mundial que é mutável e dinâmica. Por isso, a EPI britânica assume o regionalismo como outra dimensão da relação entre conflito, mudança e desenvolvimento. Em suma, regionalismo, regionalização e integração regional são compreendidos pela EPI britânica (ou crítica) da seguinte forma:

Enquanto eles entendem regionalismo como ideias e projetos políticos de uma região, de forças formais e informais, a regionalização é um processo subjacente de formação de regiões por meio de inter-relações factuais, materiais e idealizadas, entre forças sociais e capacidades produtivas nas sociedades em questão, no fluxo de indivíduos e grupos, suas conexões e inter-relações, a infraestrutura que elas constroem, o intercâmbio de bens, serviços, investimentos e ideias. Tais dinâmicas vão além e ao mesmo tempo sustentam os projetos institucionais formais de cima para baixo, agora identificados como integração regional²⁴. (VIVARES; DOLCETTI-MARCOLINI, 2015, p. 5, tradução livre).

Similar compreensão desses fenômenos é descrita por Malamund (2011). Para o autor, a integração regional é um processo formal liderado pelo Estado e pode também ser definida como regionalismo. Como processo informal e encabeçado pelos mercados, principalmente, e pela sociedade civil, a regionalização respeita à interdependência regional e reflete o grau de intercâmbio de bens, serviços e pessoas entre os países. Malamund (2011), assim como Vivares

²⁴ Redação original em inglês: “While they understand regionalism as the ideas and political projects of region, of formal and informal forces, regionalisation is an underlying process of formation of regions by means of factual, material and ideational interrelationships between social forces and productive capacities in the societies in question, the flows of individuals and groups, their links and interrelationships, the infrastructure they build, the exchange of goods, services, investments and ideas. Such dynamics go beyond and at the same time sustain the formal, top-down institutional projects, now identified as regional integration.”

e Michele Dolcetti-Marcolini (2015), entende que a regionalização pode sustentar a integração regional. Entretanto, Malamund (2011) parte de uma abordagem liberal de integração e caracteriza a integração nas quatro etapas econômicas (zona de livre-comércio, união aduaneira, mercado comum e união econômica), aos moldes da evolução da União Europeia.

Assim, uma abordagem crítica da EPI problematiza a rigidez das formulações sobre integração regional eurocentradas, cuja aposta da superação das desigualdades estruturais reside na liberalização dos mercados. Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015) recuperam autores neo-gramscianos e histórico-materialistas das RI, como Robert Cox, Peter Katzenstein, Timothy Sinclair, Mark McNally e John Schwarzmantel, para sistematizar as contribuições ontológicas e epistemológicas dessa abordagem. Os autores compreendem que a abordagem crítica da EPI ilumina a natureza relacional, complexa e histórica da realidade e pontua a inter-relação entre estrutura e superestrutura nos processos integracionistas na história da América Latina; o contexto histórico e geográfico são fundamentais à análise dos processos. Para essa abordagem, compreender as comunidades epistêmicas desde onde se produzem as teorias desvela seu sentido político (VIVARES; DOLCETTI-MARCOLINI, 2015).

De acordo com Ianni (2004), diante das novas dinâmicas do capitalismo impostas pela globalização, a integração regional figura como viabilidade histórica urgente e necessária de enfrentamento às exigências de transnacionalização dos mercados. Para o autor, a integração pode ser apresentar como um meio de superação da alienação e busca da emancipação; um contraponto à globalização desde cima. Ianni (2011) entende a globalização como um processo vasto e complexo, que impacta o local e o global e (re)articula colonialismo e imperialismo²⁵, ao moldar as relações de produção neste novo contexto. Conforme Ianni (2011, 2004), a integração é uma possibilidade intermediária de soma de forças dos Estados-nação frente às economias hegemônicas do capitalismo, que reformula o princípio de soberania nacional. Assim, o contraponto ao monopólio econômico, político e cultural das empresas transnacionais sediadas no Norte global pode ser um dos princípios de uma integração cujo objetivo é democratizar as estruturas de poder, sob a perspectiva da globalização desde baixo.

Para Ianni (2011), o regionalismo articula e reestrutura as economias nacionais para potencializar suas capacidades produtivas transfiguradas na globalização do capitalismo. Nesta nova ordem econômica mundial, as empresas transnacionais jogam importante papel de

²⁵ Entendemos, a partir dos autores trabalhados, que o imperialismo pode ser descrito como a hegemonia econômica, política, militar, epistemológica e ontológica de um Estado-Império sobre os demais Estados-nação, sob um regime de dominação, exploração e conflito que subordina e intervém. É a supremacia de um Estado-nação no sistema capitalista, representado por sua classe dominante que sujeita o mundo a sua periferia (DUSSEL, 1993; IANNI, 1974; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010a).

dinamização das economias, em colaboração e incentivo de organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos induzem à adoção de políticas monetárias e fiscais pelos países do Sul global, em conformidade com o desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo. Servem, como explica Ianni (1974), à expansão do imperialismo.

Os cientistas políticos e sociais latino-americanos Breno Bringel e Alfredo Falero (2016) entendem que as transformações do modo de produção capitalista sob hegemonia do neoliberalismo, a partir da década de 1970, transformaram o Estado-nação. Essa instituição moderna foi forçada a promover reformas para acompanhar a nova dinâmica de acumulação flexível do capital. Houve, com isso, a redução do papel do Estado como agente regulador da economia e a abertura dos mercados nacionais, seguindo a prescrição dos organismos internacionais. As elites empresariais assumem protagonismo na gestão do Estado.

Próxima às análises de Ianni (2011, 1974) e de Bringel e Falero (2016), a cientista política espanhola Enara Echart Muñoz (2016) entende, em chave teórica neogramsciana, que esses organismos são instituições de legitimação da hegemonia que, por meio de suas políticas e ações, assimilam e domesticam ideias subalternas e difundem a ordem mundial do capital – que entendemos como sistema-mundo capitalista moderno/colonial, em perspectiva de(s)colonial. Esses organismos estabelecem normas e criam consenso – e o consenso aqui é diferente daquele defendido pela Educação Popular freiriana como produto do diálogo (PALUDO, 2001). Para Ianni (2011), o regionalismo pode ser visto como um enclave do neoliberalismo que rearticula as forças produtivas em âmbito local e global e estabelece padrões de organização social da vida sob o ponto de vista do discurso civilizatório do Norte.

O contraponto nacionalismo, regionalismo e globalismo abala a economia e a sociedade, assim como a política e a cultura, tanto provocando distorções como abrindo horizontes. Redesenham-se fronteiras, redefinem-se políticas econômicas, rearticulam-se forças produtivas, anulam-se atividades econômicas antigas, animam-se atividades econômicas novas, criam-se outras modalidades de organização do trabalho e da produção, reforma-se o estado, modifica-se o significado da sociedade civil e da cidadania e alteram-se as condições de soberania e hegemonia. (IANNI, 2011, p. 102).

Nesse cenário, a conjectura de uma integração avessa à colonialidade global do poder carrega a democratização da cultura como eixo mobilizador. Ianni (2004) entende que na nova etapa de expansão do capitalismo a geopolítica e geoeconomia global desenha sua cartografia sob a forma de subalternização dos países latino-americanos, moldando o sistema de acordo a doutrina filosófica, econômica, jurídica e política das economias centrais. Ianni (2004) alerta

ao efeito da globalização na erradicação de experiências e projetos alternativos de organização social da vida, muito próximo ao que Santos (2010a) denuncia como desperdício da experiência na monocultura do saber. Ianni (2004) entende que o monopólio da educação e da comunicação pelas empresas transnacionais produz sociabilidades harmônicas à ordem vigente, uma vez que são essas empresas que conduzem o debate público e gerenciam as informações.

Segundo Echart Muñoz (2016), os modelos hegemônicos de integração regional são tema de debate e pesquisa no campo da Economia Política Internacional e estudos de política externa, mas carecem de análise estrutural sobre as causas das desigualdades entre os países na ordem econômica mundial. Para a autora, as relações entre os países no sistema internacional de cooperação são condicionadas pela distribuição de poder nessa ordem. Nos termos do desenvolvimentismo como projeto político, econômico e ideológico hegemônico, a atuação dos países latino-americanos e do Sul global se limita à ampliação da participação dos Estados nos espaços deliberativos e ascensão tímida e instável na ordem econômica mundial. Isto é, são estratégias de inserção no capitalismo, sem que haja contestação da ordem vigente.

3.1.2 Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI), regionalismos latino-americanos e a opção de(s)colonial

A América Latina ocupa um espaço singular quando se trata de integração regional, fruto de sua localização vizinha ao Estados Unidos, o atual império moderno/colonial. De acordo com o sociólogo argentino Atilio Borón (2014), a região latino-americana tem relevância estratégica para os dispositivos econômicos, políticos, jurídicos, culturais e militares imperialistas. Esse elemento geopolítico condiciona os projetos regionais na região desde o século XIX, como no projeto de Pan América, que se alternam em orientações dicotômicas entre busca de apoio estadunidense e construção de autonomia e soberania. A relação com o império tem peso nos rumos da política externa dos Estados latino-americanos e encaminha as possibilidades de cooperação regional e inserção internacional (BORÓN, 2014; IANNI, 1974). Prospectar historicamente os regionalismos latino-americanos, a regionalização e a integração regional é um exercício analítico que desvela os efeitos da modernidade/colonialidade na região e as alternativas autônomas, críticas e criativas que florescem por sujeitos não-institucionais.

O filósofo uruguaio Arturo Ardao (2006) empreende uma leitura histórica para analisar a integração regional da América Latina em chave ideológica. Para o autor, a ideia de Pan América como unidade política carrega em seu cerne a necessidade de expansão comercial dos Estados Unidos – o que vai ao encontro da afirmação de Vivares, Lombardo Torres e Cvetich

(2013) sobre a economia política do desenvolvimento do regionalismo latino-americano ser definida na configuração contextual e histórica entre estrutura, ordem política nacional, estratégias de desenvolvimento, forças sociais e a atuação dos EUA. Nesse contexto histórico em que emerge a ideia de Pan América, a nascente indústria estadunidense cria a demanda por novos mercados para escoar os excedentes produzidos nacionalmente, o que exige expansão territorial. A União Panamericana, por meio de conferências (1889-1954), cumpre o papel de assegurar a preferência pelas exportações estadunidenses no mercado latino-americano e desestimular projetos regionais latino-americanos autogestados que objetivassem abastecer o mercado interno pelo fomento à indústria na região.

Podemos afirmar, a partir de Ardao (2006), Borón (2014), Ianni (1974) e Mignolo (2020), que o panamericanismo, que bebe da Doutrina Monroe emblemada nas linhas do Destino Manifesto, representa o expansionismo imperialista estadunidense e seu projeto moderno/colonial de regionalização hemisférica. Para Borón (2014), o fato de a América Latina ser a primeira região foco da atenção imperialista estadunidense, com seu projeto de regionalização hemisférica, evidencia o fundamental e estratégico papel da região no cenário da geopolítica internacional.

Na contramão do panamericanismo, a ideia de latino-americanismo tem sua gênese na figura do colombiano José María Torres Caicedo (1830-1889). Seu livro “*Unión Latinoamericana: pensamiento de Bolívar para formar una Liga Americana*”, publicado em espanhol em 1865, convoca à união as recentes nações da América Latina, para resistir às tentativas estadunidenses e europeias de subjugação. Embora vencida pelo panamericanismo nesse período, a semente do latino-americanismo não olvidaria de germinar um século mais tarde (ARDAO, 2006). Cabe observar que, não obstante a primazia do latino-americanismo ser de Caicedo, a união continental se presentifica na região desde, pelo menos, a primeira metade do século XIX. Ardao (2006) avalia que a ideia de união política entre as nações teve mais prosperidade na América Hispânica. Em termos objetivos, os hispano-americanos conseguiram materializar projetos cuja raiz residia na solidariedade continental, ainda sob a alcunha de “americanismo”:

Um vasto e rico mundo de acontecimentos e textos doutrinários, diplomáticos e jurídicos em torno do pensamento básico da união continental, vai dando expressão em uma continuidade de episódios originados todos eles na área hispano-americana. Pese um propósito comum, muitos antagonismos teóricos e práticos coexistem nesse mundo, não sendo menores aqueles sobre a inclusão ou não de outros países além dos hispano-americanos nas uniões projetadas ou inventadas. Um nome recebeu, de maneira espontânea, essa

corrente do pensamento: foi, a secas, o “americanismo”. E assim porque sendo a Europa o inimigo tradicional, era da “América” – também a secas – que se falava genericamente. De tal sorte, o “americanismo” clássico de fonte hispano-americana conteve desde sua origem, em estado latente e às vezes conflituoso, os futuros “panamericanismo” e “latinoamericanismo”. Nessas condições se desenvolveu através de aqueles aludidos episódios, múltiplos, dos quais os fundamentais foram o Congresso de Panamá-Tacubaya de 1826-1828 e os dos chamados Congressos Americanos de Lima, de 1847-1848 e 1864-1865²⁶. (ARDAO, 2006, p. 163, tradução livre).

De forma similar, Ianni (2004, 1993) e Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) entendem que a ideia de integração, como oposição à interferência de nações estrangeiras no continente, não é algo recente na história da América Latina – ressoa desde Simón Bolívar e José até José Carlos Mariátegui (1894-1930) e Ernesto “Che” Guevara (1928-1967). Para Ianni (2004, 1993), a integração pode ser a chave da construção permanente da democracia nos países latino-americanos frente à intervenção das potências centrais como Alemanha, Inglaterra, França e Estados Unidos. Em tese, ao compartilharmos uma história comum, preservando nossas especificidades, os Estados-nação latino-americanos encontrariam na integração mecanismos de equalização de poder no sistema internacional.

Segundo Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015), pioneiros na abordagem de(s)colonial da integração latino-americana, a crença estadunidense encarnada na EPI norte-americana homogeneíza a região e ignora suas particularidades no desenvolvimento local. Para os autores, o padrão ontológico deste tipo de abordagem liberal, formal e institucionalista cerceia a apreciação das criações originadas desde forças sociais não-institucionais que incidem sobre as transformações da região. Complementam Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013) que a análise liberal institucional dos fenômenos regionais latino-americanos é cristalizada na experiência integracionista europeia e ela é restrita, porque compreende que projetos regionais só podem existir mediante concessão de soberania a organismos suprarregionais. São as relações governamentais que conduzem desde cima (*top-down*) o processo de regionalismo para

²⁶ Redação original em espanhol: “Un vasto y rico mundo de acontecimientos y textos doctrinarios, diplomáticos y jurídicos en torno al pensamiento básico de la unión continental, le va dando expresión en una continuidad de episodios originados todos ellos en el área hispanoamericana. Pese a un propósito común, muchos antagonismos teóricos y prácticos coexisten en ese mundo, no siendo menores aquellos sobre la inclusión o no de otros países que los hispanoamericanos en las uniones proyectadas o intentadas. Un nombre recibió, de manera espontánea, esa corriente de pensamiento: fue, a secas, el ‘americanismo’. Y lo fue, porque siendo Europa el enemigo tradicional, era de ‘América’ —también a secas— que se hablaba genéricamente. De tal suerte, el ‘americanismo’ clásico de fuente hispanoamericana contuvo desde su origen, en estado latente y a la vez conflictual, a los futuros ‘panamericanismo’ y ‘latinoamericanismo’. En esas condiciones se desarrolló a través de aquellos aludidos episodios, múltiples, de los cuales los fundamentales fueron el Congreso de Panamá-Tacubaya de 1826-1828, y los dos llamados Congresos Americanos de Lima, de 1847-1848 y 1864-1865.”

fomento do intercâmbio comercial e financeiro, com vistas ao desenvolvimento. Conforme Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013), esse tipo de regionalismo objetiva responder às transformações econômicas, sociais e políticas colocadas pela globalização. Os autores entendem que o regionalismo da abordagem liberal e institucional não necessariamente contribui para reparar o desenvolvimento desigual e combinado em nossas sociedades.

Assim como os autores de(s)coloniais afirmam que a de(s)colonialidade não é a rejeição ao pensamento científico moderno, mas a compreensão crítica do lócus de enunciação moderno, Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013) entendem que problematizar a abordagem liberal, formal e institucionalista não é negar as importantes lições que a experiência europeia oferece ao campo da integração regional. Contudo, transplantar essa experiência à realidade latino-americana incorre na desconsideração de sua heterogeneidade histórico-estrutural. Se desconsiderarmos essa característica, corremos o risco de silenciar possibilidades outras de processos históricos de integração na busca por reproduzir um modelo estrangeiro.

Assim, importa questionarmos, semelhante à problematização desenvolvida pela abordagem crítica, como as vertentes da EPI norte-americana influenciam à produção do conhecimento sobre os processos regionais na América Latina e possuem efeitos concretos na formulação e aplicação das políticas regionais. Tal questionamento, segundo Vivares, Torres Lombardo e Cvetich (2013), sustenta-se pela hegemonia da EPI norte-americana na produção teórica e de políticas públicas latino-americana: “o regionalismo é praticamente sinônimo de integração formal governamental, entendida a ação governamental como a ação de desenvolvimento e onde o significado de estrutura é equivalente a instituições, homogeneidade regional e convergência nacional”²⁷ (p. 28-29, tradução livre).

Entretanto, mesmo a EPI britânica, crítica, ainda não é suficiente para compreender as experiências criativas que emergem desde a diferença colonial, tecidas por atores e atrizes não-institucionais e orientadas por modelos locais. No campo de construção do conhecimento, faz-se necessária a inter-relação paradigmática e a pluralidade crítica para desencobrir os processos de integração forjados desde as margens da institucionalidade. Uma abordagem de(s)colonial toma força para compreender o fenômeno da integração, considerando os efeitos estruturais, materiais e intersubjetivos da colonialidade do ser, do poder e do saber nas experiências históricas latino-americanas.

²⁷ Redação original em espanhol: “[...] regionalismo es prácticamente sinónimo de integración formal gubernamental, entendida la acción gubernamental como la acción del desarrollo y donde el significado de estructura es equivalente a instituciones, homogeneidad regional y convergencia nacional.”

Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015) argumentam que as dimensões culturais e identitárias são centrais para compreender a formação e transformação da região através dos vínculos de pertencimento, lealdade, alianças e solidariedade entre os múltiplos sujeitos na América Latina; vínculos que são fruto da colonização e da colonialidade. Isto é, as fraturas regionais observadas pelas abordagens dominantes como fraquezas são assumidas por uma abordagem de(s)colonial como características originais do mosaico heterogêneo da realidade multifacetada da região; são fraturas que representam a pluriversalidade do território latino-americano. Tal abordagem incorpora os modelos locais de territórios-região (ESCOBAR, 2005) diversos na produção da integração e esclarece os limites de abordagens estadocêntricas e eurocêntricas.

Conforme Perrotta (2018), a geopolítica do conhecimento atua na produção teórica e metodológica sobre integração regional, criando redes centrais e periféricas para legitimar a abordagem hegemônica na produção de conhecimento sobre o tema e deslegitimar abordagens alternativas. De acordo com Grosfoguel (2010), a invisibilidade, o silenciamento e a exclusão dos conhecimentos subalternos são marcas da cumplicidade da epistemologia dominante com a exploração e dominação dos países latino-americanos e do Sul global. Essa cumplicidade desenha e reforça em monotópico a cartografia imperial global que privilegia o Estado-nação como unidade de análise e o liberalismo como força hegemônica do pensamento. Tal operação epistemológica apaga os conhecimentos e as experiências alternativas, tecidos desde lugares outros, à margem da institucionalidade e da referência moderna.

Perrotta (2018) pondera que uma análise crítica de integração regional, situada desde a América Latina, deve observar a questão da geopolítica do conhecimento para desvelar quais enfoques e constructos teóricos gozam de autoridade científica pelo discurso hegemônico do campo e quais não. Não é uma coincidência que as formulações latino-americanistas sobre o tema tenham sido pouco apreciadas e foram secundarizadas, caracterizadas como periféricas, locais e/ou residuais. As abordagens hegemônicas, desenvolvidas para conjecturar a integração pela via da institucionalidade, reduzem as experiências ao definir tal conceito com referência na particularidade europeia e no sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Escapam a elas experiências de integração tecidas desde as margens, por sujeitos coletivos que encontram na solidariedade continental estratégia de fortalecimento da democracia. Mais uma vez, isso não implica ignorar nem deslegitimar o arcabouço teórico produzido pelas abordagens hegemônicas, apenas reconhecer os seus limites para interpretar a realidade latino-americana.

De acordo com o cientista político espanhol José Antonio Sanahuja (2010), desde a década de 1990, o regionalismo sobressai sua importância e se mostra como um fenômeno

econômico, social e político de relevo no SI. Para Paikin, Perrotta e Porcelli (2016), na cartografia latino-americana, a integração regional é política de consolidação da democracia, garantia da seguridade e inserção internacional. Sua adoção corresponde ao esforço dos nossos países em equilibrar as assimetrias de poder no sistema internacional, em face de uma ordem mundial econômica globalizada. Ponderam Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) que há diferenças substantivas entre os projetos políticos defendidos pelos países na condução da inserção internacional, uns se orientando pela liberalização comercial e outros pelo desenvolvimentismo. Nesta mesma perspectiva, Vivares (2021) realiza um balanço histórico das perspectivas regionalistas gravitantes na América Latina e as sintetiza em duas: neoliberalismo e desenvolvimentismo. Podemos destrinchar essas duas perspectivas em duas fases: 1) “regionalismo novo e aberto” e 2) “regionalismo pós-liberal” (SANAHUJA, 2010; VEIGA; RÍOS, 2007) ou “regionalismo pós-hegemônico” (BRICEÑO-RUIZ, 2018; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012).

Importa, contudo, salientarmos que a existência de fases não indica a superação ou extinção da fase anterior. O “regionalismo novo e aberto” não desaparece com o contraponto de iniciativas qualificadas como “pós-hegemônicas” ou “pós-liberais”. Trata-se muito mais de uma coexistência e disputa de projetos políticos do que etapas lineares do desenvolvimento teórico e conceitual e implementação de políticas dos regionalismos latino-americanos – similar ao que Brandão (2003) descreve sobre os projetos educativos da Educação Popular, visto no capítulo anterior. De acordo com o cientista político José Briceño-Ruiz (2020), não houve unidade programática ou homogeneidade na orientação política das iniciativas do período do regionalismo pós-hegemônico, por exemplo; “algumas dessas iniciativas foram ‘comerciais’, outras multidimensionais; alguns mantiveram o modelo da década de 1990, outros o revisaram e outros abandonaram esse modelo” (p. 24).

Em ascensão com o final da Guerra Fria na década de 1990 e a vitória ideológica do capitalismo sobre o socialismo real, o regionalismo novo e aberto se fundamenta na doutrina econômica e política neoliberal e difunde o modelo teleológico de integração baseado nas quatro etapas de liberalização comercial. Essa modalidade de regionalismo revisa a política comercial desenvolvimentista anterior à década de 1990, que tinha no modelo de substituição de importações o motor da industrialização, e era baseada no protecionismo e no nacionalismo econômico. O regionalismo novo e aberto adota uma revisão dessa política comercial em direção à liberalização radical na abertura unilateral dos mercados da região à economia mundial (VEIGA; RÍOS, 2007).

Com seus objetivos de desmantelamento de políticas públicas do estado de bem-estar social, redução do papel do Estado, desregularização dos mercados, financeirização da economia, abertura comercial e redução e eliminação de tarifas comerciais, o regionalismo novo e aberto desembarca em território latino-americano com a promessa de modernização econômica e social. Tal modelo de integração, amparado na experiência europeia e nas ambições nortenhas sobre o Sul global, se justificou discursivamente pelas transformações estruturais exigidas pela colonialidade global do poder. Impulsionado como mecanismo comercial de inserção internacional na economia mundial, o regionalismo novo e aberto se ancora no livre-comércio para formular acordos, tratados e blocos regionais que priorizem o âmbito econômico em coordenação neoliberal (BRICEÑO-RUIZ, 2021, 2020).

Contudo, o regionalismo novo e aberto não tardou em se mostrar insuficiente e falho para responder aos desafios histórico-estruturais da realidade complexa e heterogênea da América Latina. Tal modelo de integração regional não promoveu a modernização anunciada em seu discurso. Soma-se a isso a ascensão de governos de esquerda e centro-esquerda na região, que convergiram à leitura de que a abertura dos mercados e liberalização comercial restringia os investimentos nacionais em políticas de desenvolvimento. Ademais, não podemos ignorar as variáveis do cenário internacional que contribuíram para a emergência de maior autonomia e poder de atuação dos países latino-americanos na revisão e formulação de alternativas ao modelo neoliberal do regionalismo novo e aberto. Neste período, paralelamente aos entraves da Rodada de Doha da OMC sobre negociações comerciais e a retomada do nacionalismo econômico na União Europeia, a política externa estadunidense priorizava seu empreendimento ideológico-imperialista de “guerra ao terror” no Oriente Médio, após o atentado às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001. Com isso, começa a vigorar na América Latina o debate sobre os custos da liberalização comercial patente na agenda de integração regional (VEIGA; RÍOS, 2007).

O “regionalismo pós-liberal” ou “regionalismo pós-hegemônico”²⁸ tem seu tronco na convergência progressista à esquerda e centro-esquerda dos governos latino-americanos, no período de 2003 a 2015, e na revisão crítica das políticas econômicas neoliberais amparadas no

²⁸ A diferença entre a qualificação conceitual para definir esse período histórico da integração regional latino-americana não pode ser desprezada. Para Briceño-Ruiz (2021), por exemplo, o termo pós-liberal denota a orientação política das medidas adotadas, enquanto pós-hegemônico se refere ao período histórico da integração no ciclo progressista. Contudo, entendemos que tanto a qualificação pós-liberal como a qualificação pós-hegemônico, quando empregadas como categoria de análise pelos autores (BRICEÑO-RUIZ, 2018; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012; SANAHUJA, 2010; VEIGA; RÍOS, 2007), discutem a questão similarmente. Em função disso, utilizaremos ambos os termos como sinônimos.

Consenso de Washington e estimuladas pelos organismos internacionais representantes do capital, como o FMI, a OMC e o Banco Mundial. Esse regionalismo ascende pelo rechaço pleno ou parcial a um modelo de integração liberal, hegemônico e teleológico que gera arranjos institucionais ineficazes em sua função de exploração do potencial regional para superação das assimetrias e desigualdades intra e inter-regional. Fundamenta-se na compreensão sobre a necessidade do desenvolvimento endógeno, sob o prisma do nacionalismo econômico e protecionismo (SANAHUJA, 2010; VEIGA; RÍOS, 2007). Dessa forma:

O ambiente pós-Consenso de Washington é mais permissivo em relação a estratégias de inserção que se distanciam do padrão liberal em nome de objetivos de desenvolvimento, redução da pobreza, etc. Além disso, essa tolerância é lubrificada pela enorme liquidez que caracterizou os mercados financeiros internacionais nos primeiros anos do século e pelo otimismo que acompanha este tipo de cenário. É neste ambiente que a revisão de estratégias de desenvolvimento tem lugar na América Latina, a partir da explicitação dos fracos resultados gerados, em termos de crescimento, pelas reformas liberais —e sobretudo por aquelas que adotaram um viés maximalista— empreendidas a partir de meados dos anos 80 nos países da região. Neste processo, também os esquemas de integração, inclusive os intra-regionais, são questionados por seu caráter exclusivamente comercial e são percebidos como parte do *framework* de política que dominou os anos 90. Desaparece a “convergência liberal” dos anos 90, dando lugar à adoção de estratégias diversas —e inclusive divergentes— de inserção internacional. (VEIGA; RÍOS, 2007, p. 17).

O sociólogo brasileiro Pedro Veiga e a economista brasileira Sandra Ríos (2007), assim como Briceño-Ruiz (2021, 2020), reforçam que esse regionalismo não apresenta uma uniformidade em suas orientações pós-hegemônicas, mas sim duas tendências conciliatórias que marcam o ciclo progressista de integração regional: uma de abordagem estruturalista, que aposta no desenvolvimentismo e na promoção de políticas sociais concomitante ao livre comércio, e outra de abordagem mais política e contestatória, que rejeita o discurso neoliberal e a ideia do livre comércio. Podemos observar a primeira tendência em países como Brasil e Argentina e a segunda em países como Bolívia, Equador, Nicarágua, Cuba e Venezuela. O que define esse período histórico da integração regional latino-americana é, conforme Veiga e Ríos (2007), o fim do consenso liberal que marcou as iniciativas regionais na década de 1990. Por isso, segundo Briceño-Ruiz (2020), a noção gramsciana-coxiana de pós-hegemonia não qualifica a superação do modelo hegemônico na década de 1990, mas sim a complexidade das iniciativas de integração regional deste ciclo, que se alternaram entre manutenção, revisão ou abandono do modelo de integração do regionalismo novo e aberto.

O regionalismo na era de predomínio dos governos de esquerda muda porque já não existia uma narrativa única. O regionalismo já não era apenas a integração econômica, mas um processo complexo que incluía também formas de cooperação e concertação política. A ideia mesma de integração econômica também muda, uma vez que já não se tratava apenas do comércio, mas também de formas de integração produtiva, financeira, social e das infraestruturas. Isto não implicava argumentar o fim do neoliberalismo ou do regionalismo centrado no comércio. (BRICEÑO-RUIZ, 2021, p. 57).

Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) interpretam a ascensão de iniciativas renovadas de integração regional – como a União das Nações Sul-americanas (Unasul), a Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América (ALBA), a Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos (CELAC) e o resgate Mercosul – enquanto evidências da tentativa regional de se afastar da hegemonia hemisférica do neoliberalismo. Essas iniciativas correspondem, segundo Sanahuja (2010), à busca de autonomia por parte dos países latino-americanos na formulação da agenda regional. Convergem Paikin, Perrotta e Porcelli (2016), Sanahuja (2010), Bringel e Falero (2016) e Lima (2016) que tal renovação se radica na mudança de orientação política e ideológica de grande parte dos governos latino-americanos eleitos durante o ciclo progressista ao final da década de 1990. Sanahuja (2010) diferencia o regionalismo pós-liberal do regionalismo novo e aberto pelas seguintes características:

- a) A primazia da agenda política e uma menor atenção à agenda econômica e comercial, o que não é alheio a chegada ao poder de distintos governos de esquerda, ao tom marcadamente nacionalista desses governos, e as iniciativas de exercer maior liderança na região por parte de alguns países, em particular Venezuela e Brasil.
- b) O retorno da “agenda de desenvolvimento”, no marco das agendas econômicas do “pós-Consenso de Washington”, com políticas que pretendem distanciar-se das estratégias do regionalismo aberto, centradas na liberalização comercial.
- c) Um maior papel dos atores estatais frente ao protagonismo dos atores privados e das forças de mercado do modelo anterior.
- d) Uma maior ênfase na agenda “positiva” da integração, centrada na criação de instituições e políticas comuns e em uma cooperação mais intensa em âmbitos não comerciais, o que [...] deu lugar à ampliação dos mecanismos de cooperação “sul-sul”, ou a aparição de uma agenda renovada de paz e segurança.
- e) Maior preocupação pelas dimensões sociais e as assimetrias enquanto a níveis de desenvolvimento e a vinculação entre a integração regional e a redução da pobreza e da desigualdade, em um contexto político em que a justiça social adquiriu maior peso na agenda política da região.
- f) Maior preocupação pelos “gargalos” e pelas carências da infraestrutura regional, com o objetivo de melhorar a articulação dos mercados regionais e, ao mesmo tempo, facilitar o acesso a mercados externos.
- g) Mais ênfase na segurança energética e na busca de complementariedade neste campo.

h) A busca de fórmulas para promover uma maior participação e a legitimação social dos processos de integração²⁹. (SANAHUJA, 2010, p. 95-96, tradução livre)

Sanahuja (2010) argumenta que o rechaço do regionalismo pós-liberal à doutrina neoliberal e seu modelo de integração se fundamenta na leitura relacional que segmentos do campo progressista fazem entre globalização e neoliberalismo, ou seja, da concepção de colonialidade global do poder (GROSFOGUEL, 2002). Tal leitura se aproxima da crítica de(s)colonial que entende o neoliberalismo como atual estágio do capitalismo moderno/colonial (LANDER, 2005), responsável por naturalizar categorias legitimadas epistemicamente pela racionalidade científica moderna e por manter heterarquias globais (GROSFOGUEL, 2010).

Para Sanahuja (2010), a crítica ao modelo hegemônico de integração regional, alheia ao contexto latino-americano, encontra sua força na eminente incapacidade desse modelo de sustentar suas promessas de promoção do desenvolvimento, redução das desigualdades e construção de consenso. Entretanto, cabe aqui pontuarmos que o regionalismo pós-liberal não é necessariamente antineoliberal, como a práxis de(s)colonial o é em sua raiz, porque assume a integração pela ótica da integração positiva, que reivindica uma posição de conciliação com a globalização.

Lima (2016) destaca que essa fase de projetos regionais na América Latina desponta o desmantelamento do consenso neoliberal sobre a economia e a política, criando fraturas em seu consolidado discurso. A hegemonia hemisférica do regionalismo novo e aberto, a qual Briceño-Ruiz (2020) conceitua como narrativas e valores válidos socialmente, começa a ser questionada

²⁹ Redação original em espanhol: “a) La primacía de la agenda política, y una menor atención a la agenda económica y comercial, lo que no es ajeno a la llegada al poder de distintos gobiernos de izquierda, al tono marcadamente nacionalista de esos gobiernos, y a los intentos de ejercer un mayor liderazgo en la región por parte de algunos países, en particular Venezuela y Brasil. b) El retorno de la «agenda de desarrollo», en el marco de las agendas económicas del «pos-Consenso de Washington», con políticas que pretenden distanciarse de las estrategias del regionalismo abierto, centradas en la liberalización comercial. c) Un mayor papel de los actores estatales, frente al protagonismo de los actores privados y las fuerzas del mercado del modelo anterior. d) Un énfasis mayor en la agenda «positiva» de la integración, centrada en la creación de instituciones y políticas comunes y en una cooperación más intensa en ámbitos no comerciales, lo que [...] ha dado lugar a la ampliación de los mecanismos de cooperación «sur-sur», o la aparición de una agenda renovada de paz y seguridad. e) Mayor preocupación por las dimensiones sociales y las asimetrías en cuanto a niveles de desarrollo, y la vinculación entre la integración regional y la reducción de la pobreza y la desigualdad, en un contexto político en el que la justicia social ha adquirido mayor peso en la agenda política de la región. f) Mayor preocupación por los «cuellos de botella» y las carencias de la infraestructura regional, con el objeto de mejorar la articulación de los mercados regionales y, al tiempo, facilitar el acceso a mercados externos. g) Más énfasis en la seguridad energética y la búsqueda de complementariedades en este campo. h) La búsqueda de fórmulas para promover una mayor participación y la legitimación social de los procesos de integración.”

e contestada por alternativas contestatórias e pós-hegemônicas, ainda que institucionais, que transcendem ao regionalismo aberto. Integram essas alternativas os esforços de revitalização do papel do Estado na economia e a prioridade de políticas reparatórias para equidade social, o que configura o retorno do Estado como ator central e como mecanismo de defesa ao neoliberalismo (SANAHUJA, 2010). Nesse cenário, Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) destacam que a Unasul e a CELAC são iniciativas integracionistas germinadas em oposição clara ao panamericanismo da OEA, liderada pelos Estados Unidos.

A Unasul tem origem na Comunidade Sul-americana de Nações (CSN), criada na III Conferência Sul-americana, sediada em Cuzco, Peru, em 8 de dezembro de 2004. A CSN se transforma em Unasul a partir da II Conferência Energética da Ilha Margarida, Venezuela, realizada em 17 de abril de 2007. A Unasul nasce oficialmente com o Tratado Constitutivo apresentando na Conferência Sul-americana de Brasília/DF, Brasil, em março de 2008. Ela se destaca como a principal alternativa sul-americana do regionalismo pós-liberal/pós-hegemônico e representa o esforço regional (com destaque para o protagonismo do Brasil durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva) de conceber um mecanismo institucional de integração regional para contemplar pautas das áreas energética, militar, cultural, ambiental, etc., ou seja, uma integração para além do âmbito econômico. Sua natureza política está explícita na agenda multisetorial do bloco (SANAHUJA, 2010).

Lima (2016) avalia que o bloco apresenta propostas inéditas de democratização das esferas de deliberação, diplomacia, redução de assimetrias e participação da sociedade civil, como o Conselho de Defesa Sul-americano (CDS), o Fórum Social de Participação Cidadã e o Conselho Sul-americano de Infraestrutura e Planejamento³⁰ (Cosiplan). Similar à análise de Lima (2016), Sanahuja (2010) considera que a Unasul situa a América do Sul como referência regional para as relações Sul-Sul e Sul-Norte. Para Sanahuja (2016), a Unasul *sul-americaniza* o regionalismo latino-americano, num processo de contínua construção, e expressa o conteúdo político do regionalismo pós-liberal. O caso do CDS, estabelecido em 16 de dezembro de 2008, na segunda conferência extraordinária da Unasul, realizada na Costa do Sauípe/BA, Brasil, evidencia não apenas a preocupação com o estabelecimento de uma zona de paz e segurança na região em relação a conflitos armados, narcotráfico, armas nucleares e de destruição massiva, mas também com a defesa dos recursos naturais. Embora sua formação tenha sido motivada pela crise diplomática instaurada entre Colômbia e Equador, decorrente da ação militar

³⁰ O Cosiplan substitui a antiga Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana (IIRSA), proposta pelo Brasil no ano 2000.

colombiana contra as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) em território equatoriano, a criação do CDS como órgão de defesa e cooperação democrática objetiva, sobretudo, o alinhamento e *consolidação de autonomia e identidade de defesa* sul-americana (SANAHUJA, 2010).

Não obstante, a Unasul esbarra em dilemas burocráticos e diplomáticos intrínsecos à dinâmica aos modelos de integração regional institucionais, embora seja ela uma alternativa pós-hegemônica. Como alternativa regional para promoção da autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza, a Unasul teve sua criação mobilizada pelo receio dos governos de esquerda e centro-esquerda de sofrerem tentativa de golpe da direita e ultradireita. O bloco nasce do ímpeto de proteção, segurança e manutenção das instituições democráticas dos países signatários. Todavia, a Unasul se mostrou ineficiente para garantir a democracia nos países quando as instabilidades políticas foram fruto dos governos de esquerda. A escalada autoritária venezuelana após a ascensão de Nicolas Maduro à presidência do país em 2013 escancarou a deficiência crônica do bloco na resolução de conflitos envolvendo a violação da democracia entre os seus. Tal fato revelou a compreensão westfaliana de soberania plena do Estado-nação nos processos decisórios nacionais, o que resulta na fragilidade da Unasul e engessamento de sua atuação na adoção de medidas mais duras e impositivas. Soma-se a isso a paralisia diante de tratativas turbulentas para garantir o consenso internamente, ocasionada pelas diferenças políticas e ideológicas entre os países-membros³¹ (BRICEÑO-RUIZ, 2020).

Assim, a proposta do regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico recupera o papel do Estado-nação e das políticas públicas no âmbito social, econômico, cultural, etc., com vistas à promoção do desenvolvimento com justiça social na região. O Estado, como instituição moderna/colonial, é um ator-chave dos processos regionais. Isso significa que a integração na América Latina, sob o ponto de vista pós-liberal/pós-hegemônico, é estratégica e recupera o protagonismo do Estado, destacando sua agência. Esse regionalismo materializa em seus arranjos institucionais alternativas de democratização das sociedades latino-americanas. A integração para o regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico objetiva equilibrar a balança de poder no sistema internacional e reduzir as assimetrias econômicas, políticas e sociais que

³¹ O triunfo de governos de direita e ultradireita a partir de 2015 na América do Sul colocam incertezas sobre a Unasul, que pelega para se manter em meio a uma crise institucional aprofundada pela onda neoconservadora na região que a pretere como instituição ideológica da esquerda. Em agosto de 2018, a Colômbia se retira oficialmente da Unasul, desencadeando uma expressiva debandada de países do bloco. Acompanharam a decisão colombiana Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai e Peru. Por iniciativa de Colômbia e Chile, em março de 2019 esses países formaram o Foro para o Progresso e Desenvolvimento da América do Sul (PROSUL), uma substituição conservadora e direitista da Unasul que pouco goza de robustez institucional e tempo de atividade (BRICEÑO-RUIZ, 2017).

prejudicam a região e enfraquecem sua autonomia (SANAHUJA, 2010). Embora transgressora e cultivada no seio do ciclo regional de mobilizações populares (BRINGEL; FALERO, 2016), não há ruptura com o atual padrão de poder capitalista mundial.

Bringel e Falero (2016) avaliam que tais iniciativas apresentam uma “capacidade bastante limitada para reverter a dependência econômica e fomentar de maneira mais significativa a integração no plano cultural e político”³² (p. 32, tradução livre). Dentro da institucionalidade no sistema-mundo capitalista moderno/colonial, as possibilidades de ação para construção e evolução de projetos regionais estão condicionadas, mas não determinadas, pelo modelo de integração hegemônico que privilegia a esfera econômica e impescinde da divisão internacional do trabalho entre centro e periferia na colonialidade global do poder. Com esses limites em consideração, Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) definem o regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico a partir dos seguintes eixos:

[...] primeiro, a recuperação do papel do Estado (e da “política”) como condutor do processo de integração; segundo, o fomento da participação cidadã e de movimentos sociais em *canais institucionalizados* de acordo regional; terceiro, a busca de maiores margens de autonomia política e de priorização da resolução de conflitos entre os países em instâncias sem a ingerência dos Estados Unidos (onde a conformação de uma zona de paz e a defesa da democracia são valores importantes); quarto, a introdução de agendas de políticas regionais orientadas a estimular processos de desenvolvimento com inclusão social – políticas sociais, educação, agricultura familiar, saúde, infraestrutura, finanças, integração produtiva, ciência e tecnologia, energia, meio-ambiente, etc. – isto é, o que se conhece como agendas não comerciais e/ou agendas de integração positiva; quinto, a promoção de vínculos cooperativos-solidários e a redução das assimetrias intrarregionais; e sexto, a busca de relacionamento com países e grupo de países do “Sul global”.³³ (PAIKIN; PERROTTA; PORCELLI, p. 53, tradução livre, grifos nossos).

³² Redação original em espanhol: “[...] capacidad bastante limitada para revertir la dependencia económica y fomentar, de manera más significativa, la integración em el plano cultural y político.”

³³ Redação original em espanhol: “[...] primeiro, la recuperación del rol del Estado (y de ‘la política’) como conductor del proceso de integración; segundo, el fomento a la participación ciudadana y de movimientos sociales en canales institucionalizados del acuerdo regional; tercero, la búsqueda de mayores márgenes de autonomía política y la priorización a la resolución de conflictos entre los países en instancias sin la injerencia de los Estados Unidos (donde la conformación de una zona de paz y la defensa de la democracia son valores gravitantes); cuarto, la introducción de agendas de políticas regionales orientadas a estimular procesos de desarrollo con inclusión social — políticas sociales, educación, agricultura familiar, salud, infraestructura, finanzas, integración productiva, ciencia y tecnología, energía, medioambiente, etc. — es decir, lo que se conoce como agendas no comerciales y/o agendas de integración positiva; quinto, la promoción de vínculos cooperativos-solidarios y la reducción de las asimetrías intra-regionales; y sexto, la búsqueda de relacionamiento con países y grupos de países del ‘Sur Global’.”

Neste cenário, abastecido pelo ciclo regional de mobilizações populares, que levaram às vitórias de governos progressistas entre o final da década de 1990 e meados da década de 2010, não encontramos unanimidade no posicionamento dos Estados latino-americanos em relação à integração regional (VEIGA; RÍOS, 2007; BRICEÑO-RUIZ, 2021, 2020). Enquanto a região andina se mantém associada aos Estados Unidos e ao modelo de integração liberal com a Comunidade Andina (CAN) (MALAMUND, 2011), por exemplo, a região voltada ao oceano Atlântico, com destaque para o Brasil, tenta se afastar da influência estadunidense com o Mercosul, a Unasul, a ALBA e a CELAC.

Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) analisam que, diante das especificidades dos novos processos de integração na região, um esforço teórico-metodológico e conceitual de leitura e revisão críticas das fontes do pensamento político latino-americano foi empreendido não apenas pelos intelectuais do campo, mas também por formuladores de política (*policy makers*) como Hugo Chávez (1954-2013), ex-presidente da Venezuela entre 1999 e 2013. Chávez foi uma forte voz na defesa do legado revolucionário do libertador da América Simón Bolívar e seu projeto de unidade latino-americana, a “Pátria Grande”. A ALBA reivindica este legado e demarca a orientação contra-hegemônica de seu projeto regional (embora essa orientação seja, na prática, pós-hegemônica), politizando a agenda de política externa com significativa inclinação ideológica socialista; carrega não apenas no nome o sonho da unidade latino-americana, mas em seus princípios.

Inicialmente, a ALBA surge como contraponto estratégico à Área de Livre-Comércio das Américas (ALCA), empreendimento estadunidense de integração econômica do território das Américas, aos moldes teóricos e conceituais da EPI norte-americana. A ALCA representa o projeto neoliberal de integração regional que contempla a liberalização comercial, a redução das barreiras tarifárias e a modernização (acepção moderno/colonial) das economias globais. Criticamente, entende-se que a desigual distribuição de poder e as assimetrias econômicas entre os países reforçariam a relação de dependência entre a América Latina e os Estados Unidos (NAHUEL ODDONE; GRANATO, 2007). Portanto, a ALBA é, segundo Briceño-Ruiz (2020), uma alternativa a esse modelo hegemônico de integração com base no socialismo do século XXI, que irrompe no ciclo progressista latino-americano e promove, especialmente em seus anos iniciais, políticas e programas sociais no campo da educação e da saúde.

Segundo Sanahuja (2010), o projeto bolivariano de política externa, plasmado na criação da ALBA em 2004 após o referendo revogatório venezuelano deste mesmo ano, objetiva a formação de uma nova geopolítica internacional por meio da criação de um bloco de poder sul-americano para disputar a hegemonia e se contrapor aos Estados Unidos, planteando um sistema

internacional multipolar. O projeto bolivariano de política externa, formulado desde a nova matriz de política externa venezuelana para a construção do socialismo do século XXI, almeja lograr, por meio da ALBA, uma alternativa de integração regional pautada, primeira e essencialmente, no respeito à soberania nacional dos países latino-americanos e nas relações de solidariedade continental, complementariedade, cooperação e reciprocidade. Essa iniciativa, edificada por princípios contra-hegemônicos, concilia nacionalismo e desenvolvimentismo em sua concepção de integração regional. Com o objetivo estratégico de inserção internacional e desenvolvimento nacional e regional, a ALBA busca eliminar as assimetrias econômicas e promover um comércio justo e equilibrado, sob o esforço de reparar as mazelas estruturais da divisão internacional do trabalho. Tal iniciativa carrega em seus compromissos a inserção dos movimentos sociais populares nos processos de integração, promovendo uma “diplomacia dos povos” complementar à diplomacia tradicional (SANAHUJA, 2010).

Entretanto, conforme Sanahuja (2010), há desencontro entre a proposta política contra-hegemônica da ALBA e sua prática – e justamente por isso é pós-hegemônica. Para o autor, a ambivalência caracteriza as decisões econômicas da ALBA, porque adota posições pouco ofensivas e demarcatórias no combate ao modelo de integração hegemônico. Na prática, os posicionamentos da ALBA questionam, ao invés de rechaçar e condenar, os acordos e tratados firmados por seus países-membros em outros mecanismos de integração regional de cunho neoliberal, como a CAN. Sanahuja (2010) entende que, “pese a sua retórica integracionista, na realidade a ALBA é sobretudo um projeto político e uma estratégia de cooperação ‘sul-sul’ que nem pretende, nem logra, integrar o espaço econômico de seus membros”³⁴ (p. 99, tradução livre).

Ademais, a fragilidade econômica venezuelana, em evidência com a crise política e econômica interna iniciada em 2011, se coloca como adversidade à implementação desse projeto político contra-hegemônico em seus princípios. O petróleo, fonte de financiamento dos programas sociais impulsionados pela ALBA, sofre com a queda dos preços das *commodities* já no final dos anos 2000 – o que expõe a dependência estrutural de exportação de produtos primários das economias latino-americanas (FURTADO, 1976). Aprofunda esse cenário de crise e incerteza, a escalada autoritária do regime venezuelano após a morte de Hugo Chávez no governo de Nicolás Maduro. A soma dessas variáveis escancara a debilidade venezuelana

³⁴ Redação original em espanhol: “Pese a su retórica integracionista, en realidad la ALBA es sobre todo un proyecto político y una estrategia de cooperación «sur-sur» que ni pretende, ni logra, integrar el espacio económico de sus miembros.”

para liderança regional e a fragilidade da ALBA como iniciativa de integração regional contra-hegemônica (BRICEÑO-RUIZ, 2020).

Esses limites objetivos da prática reforçam nossa tese de que é extremamente difícil e raro construir uma alternativa institucional de integração contra-hegemônica no sistema-mundo capitalista moderno/colonial. O atual padrão de poder capitalista mundial coíbe, repressa e desfaz propostas disruptivas. Os limites e as dificuldades que os projetos regionais pós-liberais ou pós-hegemônicos encontram em sua formação e atuação se relaciona com a *falácia desenvolvimentista* do mito da modernidade, descrita por Dussel (2005). A epistemologia dominante produz uma verdade abstrata e particularista sobre os rumos econômicos, políticos e sociais das sociedades que torna, pela força de seu pensamento e privilégio do seu lócus de enunciação, a adoção imperativa do projeto político moderno. Para Grosfoguel (2010), o desenvolvimentismo como ideologia sucede a ideia colonial de “povos sem história” ou “povos não civilizados” do século XV ao século XIX. Grosfoguel (2010) entende que tais ideias, conceitos e projetos políticos constituintes do mito da modernidade integram o desenho global das relações desiguais entre Norte e Sul, com base na divisão internacional do trabalho entre centro e periferia. A inferiorização ontológica da zona do não ser em torno de uma falsa debilidade congênita e ausência de padrões ocidentais de desenvolvimento socioeconômico justifica, para o discurso desenvolvimentista, as intervenções imperiais no território sulista.

Perrotta (2018) pontua que o Pensamento Latino-americano para a Integração (PLI), sustentado por figuras e projetos históricos, acordos de integração regional e pelas Teorias Sociais Latino-americanas (estruturalismo econômico latino-americano/escola cepalina; teoria da dependência weberiana e marxista; escola autonomista em política exterior; e escola latino-americana em ciência, tecnologia e desenvolvimento), produziu a tese da integração regional como instrumento de política em torno da *autonomia política*, do *desenvolvimento econômico integral* e da *defesa dos recursos naturais*. Para Paikin, Perrotta e Porcelli (2016), esses três elementos são valores fundamentais que, se tematizados como problemas públicos na agenda política, se transformam em metas a conquistar pela via da unidade/integração regional. Logo, a tese do PLI se ancora em quatro aportes da América Latina para o campo das Relações Internacionais:

Primeiro, a discussão sobre atribuição e/ou partilha de soberania se estabelece em termos diferentes: diferenciar soberania de autonomia ao afirmar que a melhora das margens de autonomia dos estados se alcança com acordos de integração com diferentes graus ou níveis de delegação de soberania. Segundo, a integração (e/ou regionalismo) admite tipologias em função dos projetos políticos que persegue, especialmente se a meta é construir

autonomia, buscar desenvolvimento e defender os recursos naturais. Terceiro, em relação ao anterior, resulta mais evidente a dependência dos processos políticos regionais a respeito dos processos políticos nacionais. Quarto, *a construção identitária regional parte de reconhecer a existência de uma grande nação pluricultural latino-americana e caribenha prévia ao processo de conquista e colonização, as características desse processo e a peculiaridade da conformação dos Estados-nação*³⁵. (PERROTTA, 2018, p. 28-29, tradução livre, grifos nosso).

Assim como Perrotta (2018), Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) diferenciam soberania de autonomia em termos jurídicos e de agência. Enquanto soberania pode ser definida como a existência legal de um Estado-nação, com fronteiras delimitadas e instituições próprias, a autonomia respeita à capacidade dos Estados em formular e coordenar políticas autogestadas. Perrotta (2018) nos chama atenção que a diferenciação semântica entre autonomia e soberania prestigia a compreensão da integração regional como possibilidade de conquista e ampliação da autonomia, isto é, ações regionais que reforçam o poder dos Estados no SI para defesa de seus interesses. Trata-se, portanto, de um elemento político relacional.

Vivares (2021) observa que a integração latino-americana oscila, pelo menos desde o fim da II Guerra Mundial, entre projetos políticos que, mesmo se distanciando em determinados pontos, partilham da racionalidade positivista, do embasamento institucional e apresentam limites para o desenvolvimento regional. A alternância entre eles resulta em crises cíclicas na América Latina e ambos projetos (regionalismo novo e aberto e regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico) são incapazes de sanar o problema da desigualdade social e econômica de nossas nações.

Em análise próxima a de Vivares (2021), Quijano (2012) avalia a repercussão do desenvolvimentismo como um dos mitos da modernidade no debate público e acadêmico latino-americano. Quijano (2012) o entende enquanto discurso político, tecnocrático e instrumental, da racionalidade moderna, cujas dimensão ideológica é hegemônica e global. Para o autor, o

³⁵ Redação original em espanhol: “Primero, la discusión sobre cesión y/o puesta en común de soberanía se establece

en términos disímiles: diferenciar soberanía de autonomía al afirmar que la mejora de los márgenes de autonomía de los estados se alcanza con acuerdos de integración con diferentes grados o niveles de delegación de soberanía. Segundo, la integración (y/o el regionalismo) admite tipologías en función de los proyectos políticos que persiga, especialmente si la meta es construir autonomía, procurar desarrollo y defender los recursos naturales. Tercero, en relación a lo anterior, resulta más evidente la dependencia de los procesos políticos regionales respecto de los procesos políticos nacionales. Cuarto, la construcción identitaria regional parte de reconocer la existencia de una gran nación pluricultural latinoamericana y caribeña previa al proceso de conquista y colonización, las características de ese proceso y la peculiaridad de la conformación de los estados nación.”

desenvolvimentismo é análogo à nova etapa da colonialidade do poder, a “colonialidade global do poder”, e radica-se nos conceitos de neoliberalismo, globalização e pós-modernismo. Em termos materiais e intersubjetivos, a colonialidade global do poder implica

[...] na reprivatização dos espaços públicos, do Estado em primeiro termo; da reprivatização do controle do trabalho, dos recursos de produção e da produção/distribuição; a polarização social extrema e crescente da população mundial; a exacerbação da “exploração da natureza”; a hiperfetichização do mercado junto com a mercantilização da subjetividade e da experiência de vida dos indivíduos; a conseqüente exacerbação do controle da subjetividade, por meio do “fundamentalismo” de todas as religiões e ideologias dominantes e da manipulação e controle dos recursos tecnológicos de comunicação e de transporte, para empurrar até para a exacerbação da dispersão individualista de quem não resiste, ou não são capazes de resistir, a tecnocratização/instrumentalização da colonialidade/modernidade³⁶. (QUIJANO, 2012, p. 131, tradução livre).

A reestruturação da relação capital-trabalho, introduzida pela financeirização da economia e pela revolução técnico-científica, impôs uma nova configuração do padrão mundial de poder, concentrando ainda mais o seu controle na mão da classe dominante e dos países centrais. Para Quijano (2012), o desenvolvimentismo traz em seu projeto político a promessa de equidade econômica e social entre os países por meio de políticas estruturais ancoradas no capital industrial, mas fracassa em lograr êxito – o que Sader (2005) caracteriza como miragem. Bringel e Falero (2016) atribuem esse fracasso à permanência da lógica de transferência de excedentes da periferia para o centro, o que caracteriza o desenvolvimentismo mais como um “eficaz mecanismo de contenção” das demandas sociais, do que uma viabilidade de reparação das desigualdades estruturais.

Em outras palavras, o desenvolvimentismo adotado por governos progressistas latino-americanos, que caracteriza o regionalismo pós-liberal/pós-hegemônico, neutralizou, por um breve período, as contradições entre capital-trabalho para garantir a continuidade dos processos de acumulação flexível. Com isso, a radicalidade praxística dos movimentos sociais populares do campo democrático foi sendo mitigada e cooptada para dentro das instituições públicas. Esse

³⁶ Redação original em espanhol: “[...] la re-privatización de los espacios públicos, del Estado en primer término; la re-privatización del control del trabajo, de los recursos de producción y de la producción/distribución; la polarización social extrema y creciente de la población mundial; la exacerbación de la ‘explotación de la naturaleza’; la hiperfetichización del mercado junto con la mercantilización de la subjetividad y de la experiencia de vida de los individuos; la conseqüente exacerbación del control de la subjetividad, por medio del ‘fundamentalismo’ de todas las religiones e ideologías dominantes y de la manipulación y control de los recursos tecnológicos de comunicación y de transporte, para empujar hacia la exacerbación de la dispersión individualista de quienes no resisten, o no son capaces de resistir, a la tecnocratización/instrumentalización de la colonialidad/modernidad.”

rearranjo cimentado pela colonialidade global do poder pressiona a práxis de resistência à rearticulação e adoção de novas estratégias do enfrentamento à ética produtivista do capitalismo extrativista. A crise climática originada desde o sistema-mundo capitalista moderno/colonial pela extrativismo produtivista, por exemplo, ameaça a existência humana e força a essa rearticulação política, pois os(as) subalternos(as) passam a resistir e re-existir não apenas em face à desumanização, alienação e pauperização da matriz colonial de poder, mas também por sua própria sobrevivência diante do terrorismo ecológico, fruto da exploração desenfreada da natureza no modo de produção capitalista (QUIJANO, 2012).

Além disso, concordamos com Echart Muñoz (2016) que o otimismo desencadeado pela Cooperação Sul-Sul (CSS) deve ser observado com criticidade e cautela, pois a abertura do espaço internacional resiste à incorporação de sujeitos outros. A primazia do Estado-nação e da relação público-privado (em que privado é sinônimo de empresarial) no protagonismo dos acordos entre os países sulistas é uma fratura do sistema internacional de cooperação, produzida pela exclusão das práticas de resistência, cumplicidade, colaboração e solidariedade subalternas em disputa pela significação de desenvolvimento. Para a autora, essa exclusão invisibiliza as alternativas contestatórias e autenticamente contra-hegemônicas de transformação social a nível regional, escondendo as propostas críticas e criativas ao desenvolvimentismo tecidas por forças sociais não-institucionais.

No sistema-mundo capitalista moderno/colonial, as relações de cooperação estão condicionadas pela distribuição desigual de poder entre os países do centro e da periferia (e dentro dos países entre opressores e oprimidos/oprimidas) e ao desenvolvimentismo como ideologia colonial/moderna de progresso econômico e social. É fundamental o questionamento de Echart Muñoz (2016) sobre a finalidade estratégica da CSS para a integração da América Latina: falamos de uma inserção no capitalismo sem disputa de hegemonia, isto é, uma assimilação ao sistema internacional de cooperação? Ou falamos de construção de alternativas que qualifiquem o sentido de desenvolvimento a partir das experiências, cosmovisões, filosofias e organização social da vida autorreferenciadas da América Latina, a partir de modelos locais?

Tais questionamentos fomentam a crítica ao desenvolvimentismo progressista adotado pelos governos de esquerda e centro-esquerda latino-americanos. As contradições entre governos do campo popular e democrático e o extrativismo produtivista do modo de produção capitalista marcaram o ciclo progressista latino-americano e os projetos de integração regional do regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico (BRINGEL; FALERO, 2016). Esses tensionamentos se amparam na falsa premissa de transformação do sistema-mundo capitalista moderno/colonial a partir da racionalização do Estado-nação. Grosfoguel (2010) enfatiza que

um sistema que opera em escala global não pode ser erradicado localmente sem a dimensão da totalidade. É impossível, nesse enredado de heterarquias, superar as desigualdades engendradas pelo sistema-mundo e alterar a condição de um país na divisão internacional do trabalho jogando com as armas e sob as regras modernas/coloniais.

O modelo de integração regional baseado no capitalismo extrativista tutela as associações público-privadas no protagonismo da cooperação internacional, privilegiando os interesses das empresas nos acordos e parcerias firmadas entre os países. O Estado-nação e as instituições públicas, mesmo que ainda centrais para o processo, estão condicionadas ao papel de facilitadoras dos interesses privados e de propulsoras da internacionalização das empresas. Os protestos da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais populares, a esse modelo de integração adotado pelos países do ciclo progressista são contornados e taxados como risco ao desenvolvimento, pois suas críticas ao descompromisso público com o bem comum são julgadas incômodas (ECHART MUÑOZ, 2016). A passagem de *tensões criativas* entre Estado e movimentos sociais populares, que impulsionam a refundação do Estado e avançam em sua democratização, para *tensões paralisantes* com limitada abertura às demandas dos movimentos, baixa dialogicidade e, muitas vezes, repressão dos aparelhos do Estado às pautas populares (BRINGEL; FALERO, 2016), engessa as possibilidades de uma integração com vistas à autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza pela via institucional. Esse movimento entre criatividade e paralisia não é desconhecido:

Desde seus inícios, o sistema internacional de cooperação para o desenvolvimento tem invisibilizado ou cooptado, como estratégia de contenção, a agência emancipadora de outros atores mais além o Estado para manter o sistema em funcionamento. As práticas de cooperação delegaram a cidadania a um papel de receptora passiva de programas sociais, ou de executora de projetos, esquecendo sua defesa do desenvolvimento como projeto emancipador das populações do sul contra a dominação do centro, e sua participação ativa na definição de políticas em diversas formas e escalas³⁷. (ECHART MUÑOZ, 2016, p. 246, tradução livre).

O modelo de integração regional baseado no capitalismo extrativista concilia Estado e mercado e, como consequência, afasta a sociedade civil do debate público. Para tanto, a

³⁷ Redação original em espanhol: “Desde sus inicios, el sistema internacional de cooperación para el desarrollo ha invisibilizado o cooptado, como estrategia de contención, la agencia emancipadora de otros actores mas allá del Estado para mantener el sistema en funcionamiento. Las prácticas de cooperación han delegado a la ciudadanía a un papel de receptora pasiva de programas sociales, o de ejecutora de proyectos, olvidando su defensa del desarrollo como proyecto emancipador de las poblaciones del sur contra la dominación del centro, y su participación activa en la deinición de políticas en diversas formas y escalas.”

exploração e a espoliação da natureza, transformada em recursos no léxico moderno, por empresas transnacionais, sob a justificativa patriótica de crescimento econômico para o desenvolvimento nacional e regional, são acompanhadas de movimentos de contestação e protestos populares de oposição a esse modelo. Lutas em defesa da biodiversidade e em oposição à privatização da água tomam o continente. Povos da cidade, da mata, da água e das florestas insurgem contra as mega construções, à mineração e à exploração de hidrocarbonetos por grandes empresas no território onde vivem e contra a desapropriação de suas terras, como na região intercontinental amazônica. Os movimentos sociais populares e as iniciativas comunitárias de oposição e resistência ao modelo extrativista são criminalizados e violentados pelo Estado; institucionalmente, suas demandas são silenciadas e invisibilizadas e sua tímida participação em instâncias de cooperação, quando permitidas, são instrumentalizadas para atender aos interesses do capital (BRINGEL; FALERO, 2016; ECHART MUÑOZ, 2016).

Para Echart Muñoz (2016), a centralidade do Estado como agente de integração regional nas RI contemporâneas deve ser considerada tendo em vista sua heterogeneidade e pluralidade interna, fruto da divisão internacional do trabalho refletida na questão de classe em âmbito doméstico. A diferenciação entre classes significa que a relação de poder entre Estado, mercado e sociedade orienta a política externa nacional e, mais do que isso, culmina em mais de uma concepção e prática de inserção internacional.

Quijano (2012) afirma que a ideia de raça está contida na ética produtivista do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, a qual Freire (2014a) denomina de ética do mercado, uma vez que estabelece a prática de exploração da natureza como um fim em si mesmo que dispensa justificativa. Com base no dualismo cartesiano que atribui a racionalidade ao ser imperial e a natureza, ou o estado de natureza hobbesiano, aos ser colonial, sujeitos não-brancos, a exploração e dominação da natureza no capitalismo extrativista implica o racismo/sexismo da exploração e dominação dos corpos coloniais e de seus territórios, porque a zona do não ser não importa (FANON, 1968), inexistente (SANTOS, 2010b). Não é coincidência que os projetos desenvolvimentistas vitimam, majoritariamente, os grupos étnicos e sociais mais vulneráveis: indígenas, pretos, mulheres, pobres, camponeses, ribeirinhos, etc.

Entretanto, como reforça Echart Muñoz (2016), o sujeito colonial é dotado de agência e, mesmo diante deste horizonte moderno/colonial desumano e desigual, constrói práticas de inviabilização do desenvolvimento extrativista em seu território-região e alternativas contra-hegemônicas que disputam o significado e os sentidos do desenvolvimento. Conforme a autora, ancorados na solidariedade como estratégia política, esses sujeitos tecem “redes transnacionais de afetados e indignados”; organizam sua justa raiva e a transformam em intervenção na

realidade concreta (FREIRE, 2014a), semelhante a solidariedade transnacional da globalização contra-hegemônica compreendida por Santos (2010a). Por isso:

Nesse debate sobre modelos de desenvolvimento, é necessário recuperar as pessoas, as percepções que os “afetados” tem desse desenvolvimento, isto é, daqueles que estão denunciando seus impactos na usurpação de terras aos camponeses, o esquecimento das comunidades indígenas, os danos ambientais, a criminalização das lutas sociais, etc.³⁸ (ECHART MUÑOZ, 2016, p. 247, tradução livre).

Podemos afirmar, a partir de Echart Muñoz (2016), Freire (2016a), Grosfoguel (2010), Perrota (2018) e Quijano (2012, 2010, 2005) que, desde o lugar social e epistêmico que ocupam, os sujeitos coletivos (compreendidos como forças sociais) formulam sua concepção e estratégia de integração regional com base na solidariedade transnacional e na cumplicidade subalterna, que articula o local e o global na perspectiva da totalidade.

3.2 AUTONOMIA, DESENVOLVIMENTO E DEFESA DA NATUREZA EM UM HORIZONTE HISTÓRICO TRANSMODERNO

De acordo com o sociólogo boliviano Mario Miranda Pacheco (2004), a educação é um elemento de coesão social para o desenvolvimento e a integração regional. Nestes termos, a integração latino-americana pode ser um meio de superação da dependência e do subdesenvolvimento dos países da região. Para o autor, o desencontro social, cultural e epistemológico com nossa história pode ser contornado através de projetos educativos que objetivem a afirmação da identidade cultural latino-americana. Por esse caminho, a unidade de nossos países é fomentada quando temas da realidade concreta latino-americana integram o currículo e formam subjetividades críticas ao contexto histórico, social, cultural e político. O conhecimento da herança colonial ilumina os laços históricos que unem os povos latino-americanos e convoca os sujeitos à reflexão do tipo de desenvolvimento desejado. Por isso, a educação é uma função pública. O projeto educativo espelha o projeto de nação.

Miranda Pacheco (2004), assim como os autores de(s)coloniais, entende que o paradigma civilizatório da modernidade estabelece o desenvolvimentismo como ideologia na formulação de políticas econômicas e sociais nos países. Essa ideologia esconde os mecanismos

³⁸ Redação original em espanhol: “En ese debate sobre modelos de desarrollo es necesario recuperar a las personas, las percepciones que los ‘afectados’ tienen de ese desarrollo, es decir, de aquellos que están denunciando sus impactos en la usurpación de tierras a los campesinos, el olvido de las comunidades indígenas, los daños medioambientales, la criminalización de las luchas sociales, etc.”

de manutenção das desigualdades e elege a educação como motor do progresso, o que revela manipulação segundo Freire (2016a). Entretanto, conforme discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, o progresso é um mito moderno/colonial instrumentalizado pela classe dominante para exploração e dominação dos subalternos e das subalternas. Com o discurso demagogo de fazer a nação prosperar e se desenvolver, a classe dominante deposita na educação a primazia para sanar as carências estruturais herdadas por séculos de colonialismo e, conseqüentemente, para resolver as desigualdades produzidas pela colonialidade global do poder. Esse objetivo encobre a natureza estrutural dos problemas crônicos enfrentados pelas nações latino-americanas e aliena a contemplação da unidade na pluriversalidade para a construção de democracias radicais e substantivas, em que homens e mulheres são ser para si e pronunciam o mundo (FREIRE, 2016a).

Segundo Freire (2016a), esse discurso ideológico da classe dominante, que opacifica a realidade, é um dos instrumentos de dominação constituintes da ação antidialógica. Ele manipula e divide os(a) oprimidos(as) para manter a opressão e salvaguardar os interesses da classe dominante, inoculando nos sujeitos o êxito econômico individual como sinônimo de progresso coletivo. A manipulação incute o “apetite burguês”. O mito do progresso falseia a realidade e introjeta nos(as) oprimidos(as) a perspectiva de ascensão social na ordem social vigente através dos métodos injustos e excludentes moderno/coloniais. Mesmo que consigam modificar sua condição social, essa condição é sempre provisória e condicionada ao pacto entre dominantes e dominados(as), fruto da emersão dos oprimidos e das oprimidas no processo histórico. Trata-se de uma ação que objetiva neutralizar as demandas populares e desmobilizar a organização política, uma vez que as tímidas concessões são sempre despolitizantes (BRINGEL; FALERO, 2016). Essa ação aliena e é antidialógica, mesmo que os opressores argumentem o contrário. Nesse cenário, a democracia é incipiente porque não acompanha uma experiência democrática verdadeiramente autêntica, visto que a classe dominante controla o poder e age para mantê-lo (FREIRE, 2016a, 1978).

Para construir uma democracia radical e substantiva, que anime o exercício da cidadania ativa através da participação popular crítica nas instâncias deliberativas, a educação como prática da liberdade se coloca como ferramenta praxística para sua conquista. Segundo Miranda Pacheco (2004), a representação da realidade latino-americana em sua estrutura social, política, econômica e étnica nos currículos (em sentido amplo) deve ser coerente com nossa formação histórica. Com base em Miranda Pacheco (2004), nos autores de(s)coloniais e na Educação Popular freiriana, entendemos que o projeto educativo das nações latino-americanas deve estimular o pensamento crítico sobre nossas sociedades a partir da construção dialógica do

conhecimento. Este projeto educativo deve tomar a pluriversalidade da realidade concreta em perspectiva histórica como tema gerador na práxis político-pedagógico, tendo a colonialidade global do poder como categoria analítica central – na mesma linha de pensamento de Freire (2016a), que entende a *dominação como o maior tema gerador de nosso tempo*. Miranda Pacheco (2004) argumenta que a educação deve difundir valores históricos e políticos suleados pelo contexto na formação humana, para que os sujeitos ajam com responsabilidade social em seu entorno. Nestes termos:

No processo de integração contam não somente as diferenças relativas ao tamanho dos países ou ao produto nacional bruto, que parecem ser os aspectos mais notórios, senão também múltiplas situações pré-constituídas de caráter estrutural que agudizam diferenças econômicas, crises políticas e desequilíbrios culturais. Resulta óbvio pensar que em tais circunstâncias, a educação se constitui em campo inevitável de ações que se devem empreender. Esta ótica permite ampliar os horizontes de uma integração puramente econômica, abrindo espaços cada vez mais concretos para o quefazer educativo³⁹. (MIRANDA PACHECO, 2004, p. 48, tradução livre).

Embora Miranda Pacheco (2004) discorra sobre a educação oficial adotada pelo Estado, podemos ampliar sua análise e inserir a Educação Popular freiriana nesta discussão. Para o autor, as possibilidades da integração regional se ancoram na conscientização dos fenômenos comuns aos países latino-americanos. Subemprego, exploração econômica e alienação cultural são fatos concretos enfrentados na região e constituem faces da dominação, que entendemos como colonialidade. A superação dessas dificuldades pode encontrar na integração um caminho de realização.

O que Miranda Pacheco (2004), da mesma forma que alguns dos autores citados anteriormente (BRINGEL; FALERO, 2016; ECHART MUÑOZ, 2016; GROSGOUEL, 2016, 2010, 2002; MIGNOLO, 2020; QUIJANO, 2012, 2005; VIVARES, 2021) nos chama atenção é que a integração estritamente econômica e/ou conduzida desde cima, que vimos nos modelos de integração do regionalismo novo e aberto e pós-hegemônico ou pós-liberal, mantém a lógica excludente de produção das desigualdades no capitalismo moderno/colonial. O enfoque estritamente econômico dos modelos de integração hegemônico e pós-hegemônico impede o

³⁹ Redação original em espanhol: “En el proceso de integración cuentan no sólo las diferencias relativas al tamaño de los países o al producto nacional bruto, que parecen ser los aspectos más notorios, sino también múltiples situaciones preconstituídas de carácter estructural que agudizan diferencias económicas, crisis políticas y desequilibrios culturales. Resulta obvio pensar que em tales circunstancias, la educación se constituye en campo insoslayable de acciones que deben emprenderse. Esta ótica permite ampliar los horizontes de una integración puramente económica, abriendo espacios cada vez más concretos para el quehacer educativo.”

intercâmbio cultural e camufla a lógica necrófila regida pela ética do mercado sob a roupagem do progresso no discurso desenvolvimentista.

Miranda Pacheco (2004) assume uma definição de desenvolvimento oposta àquela significada pelo léxico moderno em sua reflexão sobre a integração latino-americana. Para ele, assim como para Freire (2016a), o desenvolvimento espelha a educação e a educação espelha o desenvolvimento, o que explicita a importância de pensá-los em complementariedade. A educação, um movimento estético e ato gnosiológico, evidencia em sua práxis político-pedagógica o tipo de sociedade que se almeja construir e os conhecimentos, normas, valores, símbolos e ideias que se objetiva difundir. Ela reflete a cosmovisão de quem a elabora, organiza e pratica. Conforme discutimos, o projeto político moderno de sociedade é o projeto da classe dominante, que opera sob a lógica perversa de produção de desigualdades e manutenção das heterarquias globais. Não há educação neutra, porque é ela mesma um âmbito implicado em relações de poder, afirma Freire (2016a). Por isso, qualificar o desenvolvimento e a educação com base em alternativas contra-hegemônicas, tecidas desde os modelos locais, é fundamental para tensionarmos a conotação extrativista e produtivista que hoje define o desenvolvimento na modernidade/colonialidade e para tomarmos a educação uma ferramenta de humanização na construção de um desenvolvimento ético suleado pela justiça social e pela dignidade humana. Assim:

Os conceitos de educação e desenvolvimento são fundamentais na lógica de integração latino-americana. Por sua relação recíproca, representam projetos complementares e implicados. A complementariedade emerge do imperativo histórico e cultural da unidade regional, tanto quanto a implicância aparece nas dimensões do presente e do futuro. Para dizer de outro modo, a relação de complementariedade e implicância – fundada em tradições, aspirações e valores compartilhados – reconhece a herança de um passado comum e, igualmente que a educação, projeta seu sentido desde um porvir⁴⁰. (MIRANDA PACHECO, 2004, p. 49, tradução livre).

A consciência crítica da unidade na pluriversalidade gravita como um dos elementos-chave para a integração regional, porque por meio dela os subalternos e as subalternas apreendem seu entorno, objetivam sua existência, conhecem a realidade e a relacionam com a

⁴⁰ Redação original em espanhol: “Los conceptos de educación y desarrollo son fundamentales en la lógica de integración latinoamericana. Por su relación recíproca, representan proyectos complementarios e implicativos. La complementariedade emerge del imperativo histórico y cultural de la unidad regional, en tanto que la implicancia aparece en las dimensiones del presente y el futuro. Para decirlo de otro modo, la relación de complementariedad e implicancia –fundada en tradiciones, aspiraciones y valores compartidos – recoge la herencia de un pasado común y, al igual que la educación, proyecta su sentido hacia el porvenir.”

realidade de outros entornos, pela dimensão da totalidade. Mais do que isso, a consciência da situação existencial negativada na zona do não ser se ancora na concepção histórica de mutabilidade da realidade, empoderando os sujeitos a organizar sua justa raiva e transformá-la em luta política para intervenção na realidade. A conscientização é práxis e, por isso, é que fazer político-pedagógico incontornável ao movimento de construção de alternativas radicalmente democráticas e dignamente humanas (FREIRE, 2016a; MIRANDA PACHECO, 2004). Esse processo político-pedagógico encoraja experiências populares com base em definições autorreferenciadas no território-região de desenvolvimento contrárias ao extrativismo e em harmonia com a natureza (ARROYO, 2014; AZAM, 2019; ESCOBAR, 2005; WALSH, 2018).

A unidade na pluriversalidade desvela a experiência comum do sofrimento humano. Séculos de colonialismo legaram a herança da colonialidade global do poder na América Latina; uma herança necrófila que explora os corpos racializados e expropria seus lugares e conhecimentos. A consciência da opressão fomenta a solidariedade entre os subalternos e as subalternas, que tecem redes de cooperação entre si como estratégia de luta política para resistir, re-existir e elaborar outros modos de ser, poder e saber desde a diferença colonial. Não se trata, pontua Dussel (2016, 2005), de experiências subalternas fora da modernidade. Tal possibilidade inexistente, porque não há nada que a modernidade não tenha tocado. Trata-se, pelo contrário, de outros modos de ser, poder e saber forjados apesar da colonialidade global do poder e que incorpora aquilo que a modernidade oferece de melhor para a conquista do “ser mais”. Por isso são opções transmodernas: florescem como expressões pluriversais ecológicas no terreno da monocultura (SANTOS, 2010a). As opções transmodernas são sínteses culturais originadas pelo diálogo intercultural (FREIRE, 2016a; DUSSEL, 2016), que emergem da sensibilidade histórica sobre o sistema-mundo capitalista moderno/colonial e que a EP freiriana fomenta.

Se a sensibilidade histórica estabelece um terreno comum de diálogo e tradução críticas entre histórias locais e projetos globais (MIGNOLO, 2020; SANTOS, 2019, 2010a), é a consciência da colonialidade global do poder e seus efeitos materiais e intersubjetivos que desencadeia a práxis da solidariedade subalterna para construção de alternativas de integração regional. Na conscientização como ação e reflexão para intervenção na realidade concreta reside a potência praxística da EP para estabelecer estratégias de enfrentamento e contestação da ordem social vigente injusta e excludente. A Educação Popular freiriana, longe de ser uma concepção educativa dogmática, cria condições para a emergência de atores sociais e políticos que significam o desenvolvimento e a autonomia com base no território-região e em articulação com o mundo (ESCOBAR, 2005; JARA HOLLIDAY, 2020).

Enraizar homens e mulheres em seu tempo histórico e desvelar as razões de ser das injustiças que lhes cercam é tarefa incontornável da educação como prática da liberdade. Ao se reencontrarem com sua vocação ontológica de “ser mais” e reconquistarem o poder da palavra, esses sujeitos disputam a hegemonia do sistema-mundo capitalista moderno/colonial com suas alternativas autônomas e autorreferenciadas, gestadas desde onde seus pés caminham, e contestam o projeto moderno e a distorção do “ser mais” (FREIRE, 2016a).

A historicidade do quefazer humano refuta pressupostos neoliberais de fim da história e das ideologias. Quando homens e mulheres reconquistam sua humanidade e percebem a condição transitória da realidade que *está sendo*, eles/elas intervêm no contexto para transformar a situação de opressão na qual se encontram por causa do opressor. Conscientes e engajados politicamente, os sujeitos compreendem que as relações de dominação, exploração e conflito, que marcam a experiência do ser social na modernidade/colonialidade, podem ser contestadas e substituídas por lógicas alternativas à sociabilidade do capital. A conscientização como práxis, característica intrínseca à Educação Popular freiriana, reclama a dialética da denúncia de um presente injusto e do anúncio de um amanhã radicalmente democrático e eticamente humano (DUSSEL, 2016; FREIRE, 2016a, 2016b).

Esse processo pedagógico, intrinsecamente político, desvela como a colonialidade se presentifica na realidade concreta e atravessa material e intersubjetivamente a experiência de homens e mulheres na diferença colonial. O lugar social e epistêmico de sujeitos, comunidades e países no sistema-mundo capitalista moderno/colonial não é fato apriorístico, nem mesmo a vontade divina de uma entidade, mas fato historicamente situado no tempo e no espaço. O atual padrão de poder mundial define por um enredamento de heterarquias (GROSFOGUEL, 2010) o acesso desigual àquilo que a epistemologia e a ontologia moderna eurocêntrica caracterizam como democracia, cidadania, direitos humanos, justiça social e dignidade humana em caráter universal (DUSSEL, 2016, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2020; SANTOS, 2010a).

Tais conceitos, categorias e ideias nortenhãs, ditas progressistas, não alcançam a zona do não ser, não contemplam os(as) oprimidos(os), porque são pensadas nos termos de exclusão da exterioridade. A democracia que conhecemos no Sul global é comandada pelo capital, que cria e ocupa o Estado-nação e emprega o monopólio estatal do uso da força na defesa de seus interesses. Desde a América Latina, onde nossos corpos não importam e o cálculo utilitarista sobre nossas vidas se baseia na bolsa de valores, conhecemos a face oculta de princípios modernos lavrados em documentos como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”; conhecemos, vivemos e somos a face oculta da modernidade (MIGNOLO, 2020; SANTOS, 2019, 2010a).

Como isso nos ajuda a entender a integração regional latino-americana e problematizar e disputar o conceito, repensando-a em chave de(s)colonial desde a EP freiriana? A paisagem histórica da formação latino-americana que viemos desenhando desde o primeiro capítulo nos fornece possibilidades conceituais e teóricas e viabilidades concretas para habitar seu labirinto. Se a integração é estratégia de inserção internacional e consolidação da democracia e objetiva consolidar a autonomia, o desenvolvimento e a defesa da natureza, queremos demonstrar que movimentos, práticas e experiências de solidariedade subalterna entre oprimidos oprimidas da América Latina vão ao encontro desse propósito, pois tanto contestam os modelos hegemônicos como redefinem a práxis da integração regional.

Trazemos a definição de integração elaborada por Gadotti (1992) para corroborar nosso argumento: a integração como um “movimento social dinâmico que os homens [e as mulheres] utilizam para juntos, se apoiando uns nos outros, poderem diminuir suas fraquezas e se desenvolverem” (p. 89). Sabemos o que produz nossas fraquezas quando humanizados. O conhecimento de nossa realidade, dos dispositivos de exclusão que produzem desigualdade e das heterarquias globais que classificam socialmente homens e mulheres com base na raça só é possível quando a educação é libertadora; quando a dominação e a exploração experienciada pela e na diferença colonial é um tema gerador. Humanizados, somos capazes de compreender que a matriz de poder que impera sobre os corpos e territórios do Sul tem nome. O que nos subjuga, domina, explora e desumaniza em todos os âmbitos da vida não é uma maldição que nos sentencia, nem qualquer hipótese ahistórica ancorada em racismo científico e na ideia de inferioridade ontológica, mas a violência colonial que inaugura a modernidade/colonialidade e permanece viva com a colonialidade global.

É por isso que mesmo as iniciativas do regionalismo pós-hegemônico ou pós-liberal, nutridas por intenções progressistas e democráticas e até mesmo contra-hegemônicas, esbarram em adversidades na concretização de seus projetos políticos. Entendemos que mesmo essas iniciativas disruptivas reproduzem o atual padrão de poder, preservando a condição periférica da região ao conservar as relações sociais e de produção de exploração, dominação e conflito no sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Deste modo, na lógica da colonialidade global do poder, as “zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial” (GROSFOGUEL, 2010, p. 468).

Iniciativas regionais institucionais, executadas desde cima para baixo (*top down*) e sem participação da sociedade civil dificilmente logram êxito. Elas carregam em sua essência o erro de tentar diminuir fraquezas com as ferramentas do opressor, privilegiando o Estado-nação como principal agente do processo. E o que Freire (2016a) nos diz sobre isso? Precisamente

que o opressor não pode libertar os(as) oprimidos(as), nem libertar a si mesmo. Da mesma forma, Mignolo (2020) chama atenção para o uso da linguagem eurocêntrica na crítica à modernidade. Empregar ideias, conceitos e teorias eurocêtricas e tentar replicar essas experiências locais como se fossem universais na análise e formulação de iniciativas regionais não resolve radicalmente os problemas e os desafios que nos atravessam e nos desumanizam. Iremos, muito possivelmente, nos frustrar com os consecutivos insucessos de saída do labirinto, porque além do arcabouço teórico e conceitual moderno servir aos interesses do capital, nossas sociedades também apresentam características que demandam alternativas e soluções pensadas desde o Sul, desde aqui, desde baixo.

Habitar o labirinto, então, é reconhecer a matriz colonial de poder e sua hegemonia no sistema-mundo capitalista moderno/colonial sem agonizar numa postura fatalista e sucumbir diante do horizonte histórico pouco promissor que a metanarrativa dominante nos apresenta. Significa tecer alternativas reais, edificadas na ética universal do ser humano (FREIRE, 2014a), que rejeitem a alienação e a desumanização e que proponham relações sociais sustentadas por princípios éticos e estéticos de dignidade humana e justiça social em regime de democracia radical e substantiva. Se mudar é tão difícil quanto possível, como nos recorda Freire (2016b), o legado vivo e em movimento da Educação Popular freiriana oferece testemunhos praxísticos de integração regional das redes transnacionais criadas pelos princípios éticos e estéticos da solidariedade subalterna, do diálogo intercultural e da co-labor-ação. São essas iniciativas, que afirmam a defesa dos corpos e territórios e que viabilizam a vida em sua plenitude, que escapam à racionalidade moderna e suas definições de integração e/ou regionalismos.

A assunção da tarefa política na educação como prática da liberdade implica no quefazer político-pedagógico ancorado nos princípios de humanização, ética universal do ser humano e consolidação da democracia radical e substantiva como horizonte histórico de libertação. Assumir essa politicidade exige uma prática social coerente com o fortalecimento desses princípios e com a denúncia das opressões que minimizam os sujeitos e proíbem homens e mulheres de pronunciar a palavra verdadeira. Tomando a realidade concreta como objeto cognoscível, a educação como prática da liberdade incentiva o pensar certo, isto é, o pensar crítico e na dimensão da totalidade os condicionamentos históricos, sociais e culturais que formam as determinações sociais. Por que existem nações ricas e nações pobres? Qual a relação entre realidade local e global? Os acordos, tratados e projetos assinados por países impactam a região onde estamos situados? Como o cotidiano dos povos latino-americanos é afetado por esses acordos, tratados e projetos em questões de hábito, valores, trabalho, moradia, acesso à saúde, transporte, subsistência etc.?

Esse exercício de maturação da curiosidade ingênua para se tornar curiosidade epistemológica demanda criticidade e a opção democrática dos(as) educadores(as). Consciente da opção autêntica que faz, a favor dos(as) e com os(as) oprimidos(as), educadores e educadoras democráticos(as) possuem a tarefa cidadã de, dialogicamente, auxiliar os(as) educandos(as) no permanente processo de conscientização e conquista do “ser mais”. Reconhecendo que a libertação é sempre coletiva e que o empoderamento, também coletivo, respeita à classe social, o(a) educador(a) constrói o conhecimento dialogicamente com os(as) educandos(as). Ele/ela reivindica a unidade dialética entre teoria e prática para formar sujeitos ativos e politicamente engajados na transformação radical da sociedade (FREIRE; SHOR, 2021).

A educação como prática da liberdade e ação cultural problematiza e desmistifica em seu quefazer a ordem social vigente e desvela as relações de poder moderno/coloniais que distorcem a realidade e que são ocultadas pela metanarrativa moderna. A metanarrativa moderna mascara a violência colonial e naturaliza uma certa conformação da sociedade excludente e desigual. A educação como prática da liberdade é consciente de seus limites objetivos, sabe que não será ela a alavanca da transformação social, mas não abdica da responsabilidade como parte dessa transformação (FREIRE, 2018a, 2016a, 2016b). A EP freiriana, em seu exercício ético e estético, se direciona à organização política de homens e mulheres. Desvelar o enredamento das heterarquias históricas globais que caracterizam nossa experiência como sujeitos coloniais na modernidade/colonialidade é fundamental, mas não é suficiente para alcançar o empoderamento coletivo e suscitar a mobilização popular. Por isso, a dimensão da práxis jamais pode ser esquecida; a palavra jamais pode ser sacrificada.

Por meio da conscientização, o labirinto latino-americano, antes confuso e ameaçador, passa a ser um espaço onde confluem alternativas contra-hegemônicas, transmodernas e de(s)coloniais tecidas pela “cumplicidade subversiva” (GROSFOGUEL, 2010) e pela solidariedade subalterna, que carregam formas outras de sociabilidade democrática e que são eticamente humanas. A conscientização desencadeia a autoavaliação, porque cria as condições para que os sujeitos reconheçam a validade dos modelos locais, dos conhecimentos produzidos culturalmente em seu território-região. Se a desvalia é uma forma de desumanização, a autovalia é humanização e elementar à crítica dos modelos hegemônicos de integração regional.

Nesse sentido, com base em Mignolo (2020, 2005) e Quijano (2010, 2005), podemos problematizar a ideia de autonomia embutida nos objetivos da integração regional e questionar se, na modernidade/colonialidade, o que há não se caracteriza mais como uma *autonomia aparente*, com reduzida capacidade de agência dos Estados-nação em função das relações sociais de dominação, exploração e conflito do atual padrão de poder capitalista. Se a autonomia

é definida pela independência e autodeterminação na condução de interesses *sui generis* dos países, como interpretar a retaliação dos representantes do capital aos projetos políticos contra-hegemônicos, como ALBA e Unasul? Mesmo quando a contra-hegemonia dessas iniciativas se apresenta timidamente? Há autonomia à construção de projetos regionais descolados do neoliberalismo? Descolados do modelo hegemônico? Podemos, ainda, questionar a própria soberania em solo latino-americano. Por mais que autores como Paikin, Perrrota e Porcelli (2016) avaliem que na América do Sul a questão da soberania está dada, enquanto na América Central se verificam inúmeros casos de invasão territorial, podemos encontrar na história recente da América Latina situações que contestam essa afirmação: os casos de espionagem e interferência na política doméstica dos países sul-americanos por parte do governo dos Estados Unidos na administração de Barack Obama, por exemplo, é um desses episódios diplomáticos que abalam a ideia de que a soberania está dada (BERNARDES; SILVA, 2014).

Em vista dessa situação de autonomia aparente, a práxis da Educação Popular freiriana, encharcada de contexto histórico, tem referência na realidade concreta dos sujeitos e ilumina as formas de pensar este valor fundamental para o PLI. Ela concebe e oferece ferramentas político-pedagógicas que favorecem à conscientização, porque convoca os sujeitos a problematizarem o entorno onde se encontram, o lugar onde a vida acontece e a cotidianidade toma corpo. O lugar é base que sustenta a prática educativa e radica a conscientização (FREIRE, 2016a, 1978).

Não é por acaso que Escobar (2005) sublinha que “qualquer saída alternativa deve levar em consideração os modelos de natureza baseados no lugar, assim como as práticas e as racionalidades culturais, ecológicas e econômicas que as acompanham” (p. 63). O lugar enraíza os homens e as mulheres. Ele gera *pertencimento*. A Educação Popular freiriana acompanha essa afirmação de Escobar (2005) e se desafia, em suas múltiplas e heterogêneas práticas, de transformar o local em articulação com o global, sob a dimensão da totalidade.

O lugar é palco privilegiado da práxis. Informa os temas geradores que, problematizados e apreendidos, se transformam em conhecimento da realidade na ação política. O lugar é onde a existência dos sujeitos faz sentido e onde estes seres sociais, culturais e históricos atuam. Não há como prescindir do lugar, porque é ele que informa os contornos da prática educativa. Do lugar, emerge as demandas do povo e as adversidades que enfrentam. É também do lugar que surgem as estratégias de sobrevivência, resistência e re-existência contra-hegemônicas, alternativas à modernidade eurocêntrica cultivadas desde racionalidades endógenas. O local aqui não compartilha da semântica moderna/colonial que o qualifica como residual e primitivo, mas se define pela relação ontológica, epistemológica e cosmogônica dos sujeitos com o território-região. O local existe na modernidade/colonialidade em relação ao global e cultiva

alternativas sociais, culturais, políticas, educativas, espirituais e econômicas de(s)coloniais instruídas por sua singularidade existencial (ESCOBAR, 2005; FREIRE, 2016a, 1978; MIGNOLO, 2020; WALSH, 2010).

Escobar (2005) entende que a relação entre conhecimento, cultura e lugar constitui “um conjunto de significados-uso que, apesar de existir em contextos de poder que incluem cada vez mais as forças transnacionais, não pode ser reduzido às construções modernas, nem ser explicado sem alguma referência a um enraizamento, aos limites e à cultura local” (p. 68). Nada permanece intocado pela modernidade/colonialidade, as experiências são (de)formadas no atual padrão de poder, mas modelos de cultura e conhecimento preservam a cognição do lugar e suas especificidades históricas, sociais, espirituais, políticas e linguísticas. O lugar expressa também as fissuras da modernidade e a permanente tensão entre assimilação e resistência que origina múltiplas e pluriversais práxis críticas e criativas de sobrevivência e reinvenção de cosmovisões nativas. O vínculo entre lugar, experiência e conhecimento é o que produz as histórias locais às quais Mignolo (2020) discorre. Reconhecer e valorizar esse vínculo é fundamental à Educação Popular freiriana para ser ferramenta de libertação dos oprimidos e das oprimidas.

No espaço pluriversal da América Latina, o lugar informa os modos autóctones de organização da vida, distribuição de poder, autoridade coletiva e relação com a natureza. Ele é terreno da vida concreta, território onde as práticas culturais, ecológicas, políticas e econômicas acontecem e dão forma a um conjunto de significados-uso. Em territórios indígenas, por exemplo, a cosmologia ameríndia não reproduz a concepção moderna de separação entre natureza e corpo, pois ambos compartilham da mesma substância existencial. Isso influencia a visão de mundo e interpretação da realidade dos povos indígenas, e a forma como produzem sentido sobre e com o mundo e como significam os fatos e fenômenos que os cercam (ESCOBAR, 2005).

Nesses termos, o papel da educação como prática da liberdade e exercício ético e estético não é o de impor uma ementa disciplinar fechada, por si só demasiadamente moderna (CASTRO-GÓMEZ, 2007), mas compreender criticamente o lugar onde acontece e captar os temas que dali emergem. A EP freiriana exige o posicionamento progressista e democrático de opção de(s)colonial em reconhecer “uma quantidade de práticas – significativamente diferentes – de pensar, relacionar-se, construir e experimentar o biológico e o natural” (ESCOBAR, 2005, p. 65) que provêm do lugar. Importa reafirmar que o dualismo cartesiano transforma a natureza em recursos naturais, a torna uma mercadoria, e desconfigura a relação de respeito e igualdade com a natureza de muitos modelos locais. Essa reconceptualização colonial não é apenas

semântica, mas evidencia a base racista da racionalidade científica moderna e possui efeitos materiais e intersubjetivos na zona do não ser.

O lugar também informa a natureza das relações sociais. Se a razão moderna as institui exclusivamente pelo domínio humano, modelos locais podem se opor à hierarquização entre seres vivos e não vivos, bem como à superioridade do ser humano entre os seres vivos e ao racismo/sexismo do paradigma moderno. Muitas vezes, as relações sociais são definidas em termos locais pela articulação entre as esferas do mundo humano, biofísico e sobrenatural. Os modelos locais podem ou não compartilhar traços ontológicos com a modernidade. O caráter multidimensional e pluriversal do mundo estilhaça a imagem uniforme da realidade contida na modernidade e afirma a complexidade da organização social da vida dos modelos locais, que não necessariamente opõem natureza, cultura e sociedade. Algumas cosmovisões concebem o território como uma entidade, um todo composto pelas partes, e não há uma subontologia que produz desigualdades entre humanos, entre humanos e seres vivos e entre humanos e seres não vivos. O território, nesta lógica, é um todo vivo em relação simbiótica com a vida que ali acontece. Cabe ainda destacar que, para alguns modelos locais, a humanidade é justamente aquilo que une seres vivos e não vivos – está no indígena da Amazônia equatorial e no coração da seringueira (ESCOBAR, 2005).

O lugar é importante porque nele se manifestam e conformam as relações de saber/poder que, segundo o educador popular brasileiro Pedro Benjamin Garcia (1980), respeitam ao cerne da prática educativa. Os modelos locais representam a dialeticidade que configura a interação entre a modernidade e a sua exterioridade. Para Garcia (1980), a reflexão sobre essas relações ilumina a agência da cultura popular e de seus conhecimentos como formulação crítica e criativa dotada de legitimidade e autoridade epistêmica. Romper com a ideia domesticadora e passiva de que os(as) oprimidos(as) carecem de autenticidade e autoridade intelectual é tarefa da EP como ferramenta de libertação. Conforme Freire (2016a), homens e mulheres são seres da práxis, no e com o mundo, e por isso são seres da transformação cujo quefazer é ação e reflexão. Isso sublinha a incompatibilidade entre a educação como prática da liberdade e ideia de que os subalternos e as subalternas não possuem autonomia e que, em função disso, devem ser tutelados por uma liderança. Tal postura é massificadora e antidialógica porque ignora os(as) oprimidos(as) como sujeitos do ato educativo – os(as) “auxilia” sem com eles dialogar e com eles aprender –, e ignora modelos locais, objetificando os sujeitos.

Cabe à Educação Popular freiriana contextualizar a práxis desde o lugar onde acontece, sempre de forma crítica, encharcando-se nos conhecimentos locais daqueles(as) que dela participam para, assim, animar o pensamento crítico e o engajamento político; estimular uma

atmosfera dialógica favorável à conscientização! Isso não significa adotar uma posição basista, que assimila sem criticidade todo conhecimento que emana da cultura popular, nem a tomar como um todo homogêneo e uniforme, mas reconhecer o saber da experiência – a práxis do viver, conforme Escobar (2005) – que dela nasce e a ela forma e integrar outras racionalidades em seu projeto político-pedagógico. Não queremos com isso induzir à equivocada compreensão de que o não-moderno, por não ser autor da violência colonial, é intrinsecamente benevolente ética, cultural, social e politicamente. Trabalhos como o da feminista comunitária boliviana Julieta Paredes (2014) mostram com primor a opressão intrínseca às estruturas patriarcais indígenas de origem pré-colonial. E sobre isso, Freire (2016a, 2016b) insiste no esclarecimento de tal equívoco gnosiológico: permanecer no saber da experiência ou idealizar o popular em uma imagem inquestionável não condiz com a educação como prática da liberdade.

Os sujeitos do ato educativo são corpos conscientes, seres da práxis, dotados de autonomia. O diálogo, essência da educação libertadora, é sempre crítico. Somente exercemos a dialogicidade se respeitamos aquele(a) com quem dialogamos em sua integralidade, e esse respeito é também sobre os desacordos e divergências que temos com suas posições (FREIRE, 2016a, 2014a, 2013). E, por isso, sacralizar o popular é uma forma de objetificar e desumanizar os sujeitos. Justamente somos humanos porque somos inacabados, incompletos e inconclusos, e, por isso, acertamos, erramos, aprendemos, concordamos e divergimos (FREIRE, 2016a, 1978; ZITKOSKI, 2018). Se tomamos o popular como uma entidade intocável e inquestionável, fixa no espaço-tempo, nós acabamos por retirar as propriedades que o humaniza, em toda sua pluriversalidade.

Por isso que o diálogo intercultural como atitude progressista e democrática viabiliza o ato educativo da educação libertadora, muito embora seja sobredeterminado pela herança colonial (DUSSEL, 2016; FREIRE, 2016a). Se adentramos um lugar desrespeitando sua cosmovisão, o ímpeto necrófilo de nossa práxis se sobressai. A educação como prática da liberdade só é possível quando, convencidos(as) na opção autêntica que fazemos, dialogamos criticamente com o(a) outro(a) com profundo respeito e reconhecimento de visão de mundo. A invasão cultural, que elimina a diversidade e enxerga a heterogeneidade como ameaça, é uma das formas de violência do opressor. Essa práxis antidialógica é uma forma de dominação (FREIRE, 2016a). Se quisermos conjecturar uma integração por um horizonte histórico transmoderno na América Latina, *o diálogo intercultural é uma tarefa incontornável para a garantia da autonomia, do desenvolvimento e da defesa da natureza*. Para além de uma tarefa, o diálogo intercultural é também um dos elementos constitutivos dessa integração, que produz “síntese cultural” (FREIRE, 2016a) pela “interculturalidade crítica” (WALSH, 2010).

A síntese cultural é um dos elementos da ação dialógica. Esse conceito tem suas raízes na experiência de deslocamento e alteridade vivenciada por Freire no exílio. Ao contrário da invasão cultural, que assalta o lugar com a imposição da visão de mundo da classe dominante, a síntese é resultado do encontro dialógico entre sujeitos plurais. Tanto nos contextos de empréstimo latino-americanos, Chile e Bolívia, como europeu, Suíça, e africanos, Guiné-Bissau e Cabo Verde, Paulo Freire se manteve vigilante ao ímpeto moderno/colonial de interpretar contextos outros com as lentes culturais de sua experiência de classe como homem cisgênero branco heterossexual brasileiro. Por isso que, para Freire, a síntese cultural expressa a postura dialógica dos não-nativos no encontro com a sua diferença; uma postura aberta e crítica ao novo e à diferença, que relaciona o local e o global e constrói relações epistemológicas quando conhece sua exterioridade. A síntese cultural é ação histórica de contestação da própria cultura, porque exige a problematização daquilo que nos é familiar, isto é, das crenças, valores e ideias que conformam nossa cosmovisão. Nesse sentido, a síntese cultural expressa a práxis de transformação porque contempla a dialeticidade entre permanência e mudança que caracteriza a estrutura social (FREIRE, 2019a, 2016a, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Dessa forma:

Como, na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos. [...] A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão cultural de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra. (FREIRE, 2016a, 249).

Para Freire (2016a), a síntese cultural é a solução para o dilema entre invasão e basismo, porque nem mitifica e se acomoda à visão do povo, nem se sobrepõe a ela de forma autoritária. A síntese é radicalmente distinta de qualquer modalidade de dominação, qualquer ação de alienação, domesticação, divisão, manipulação e conquista. Ela incorpora os modelos locais e os problematiza, orientando-se sempre pela dimensão da totalidade. A síntese é fundamental para qualquer projeto político de integração regional que trabalhe com os valores de autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza e que considere a heterogeneidade histórico-estrutural que conforma a pluriversalidade de territórios-região em nossa América.

Para a Educação Popular freiriana, a autonomia é um princípio pedagógico que só faz sentido no coletivo, porque somos autônomos apenas quando todos(as) gozamos desse mesmo direito. A autonomia existe quando nos reconhecemos como seres dependentes, por isso sociais, e temos “a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não

um espelho de nós mesmos” (MACHADO, 2018, p. 61). Segundo a leitura de “Pedagogia da autonomia” que a educadora brasileira Rita de Cássia Machado (2018) realiza, é na assunção da autonomia que se encontra a formação da solidariedade e do comum. Para Freire (2016a; 2014a), a autonomia não se descola da síntese cultural porque ela se alimenta da historicização da realidade como algo mutável, como processo, como estar sendo. Os sujeitos autônomos positivam sua existência e intervêm no seu entorno porque assumem a tarefa política de mudança das condições injustas quando estabelecem relações dialógicas entre si. O pensar certo, a práxis radical de uma opção autêntica, se enraíza na racionalidade produzida desde o território-região, desde o lugar, que tem na unidade ecocultural e na relação local-global fonte de conhecimento.

O conceito de interculturalidade crítica desenvolvido por Walsh (2010) vai ao encontro da reflexão freiriana. Walsh (2010) se inspira em Paulo Freire e Frantz Fanon para tecer críticas aos limites do diálogo cultural proposto pelos projetos pós-modernos do multiculturalismo e, mais tarde, de interculturalismo, ainda funcional ao capitalismo, ao assumir a colonialidade global do poder como categoria de análise central das desigualdades entre os modelos locais. Para Walsh (2010), reconhecer as diferenças culturais é insuficiente para compreendermos os termos desiguais do diálogo. Segundo ela, ainda que o interculturalismo seja “efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser visto, por sua vez, desde outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais de poder, do capital e do mercado”⁴¹ (WALSH, 2010, p. 75-76, tradução livre). Walsh (2010) cunha o conceito de “interculturalidade crítica” como práxis de(s)colonial de denúncia da ação da matriz colonial de poder na inferiorização ontológica, epistemológica e cosmogônica dos subalternos e das subalternas e anúncio da existência e re-existência de modos outros de ser, poder e saber que enlaçam o pedagógico e o político ao de(s)colonial; um projeto político de reinvenção crítica e criativa desde as rachaduras do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

A interculturalidade crítica nos interessa porque a integração da América Latina ocorre neste local de nascimento da modernidade e do atual padrão de poder capitalista, nessas terras onde a heterogeneidade histórico-estrutural informa a pluriversalidade manifesta na região e que é deslegitimada pela racionalidade moderna. Por tornar a colonialidade categoria central de

⁴¹ Redação original em espanhol: “[...] efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado.”

análise, a interculturalidade crítica faz da integração latino-americana um projeto político ancorado em experiências concretas, em conhecimentos alternativos transmodernos que são coerentes ética e esteticamente com o tipo de sociedade que se almeja construir em cada território-região. O horizonte histórico transmoderno que qualquer projeto de integração regional contrário à desumanização deve assumir tem a síntese cultural (FREIRE, 2016a) e a interculturalidade crítica (WALSH, 2010) como fundamentos daquilo que Dussel (2016) define como diálogo intercultural. Em suma:

[...] o enfoque e a prática que se desprende a interculturalidade crítica não são funcionais ao modelo societal vigente, mas questionadores sérios dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e os Estados nacionais (uni-nacionais por prática e concepção) e deixando fora os dispositivos e padrões de poder institucionais-estruturais – que mantem a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída em função dele. O interculturalismo funcional responde à e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes; a interculturalidade crítica, ao contrário, é uma construção de e desde a gente que tem sofrido uma histórica submissão e subalternização⁴². (WALSH, 2010, p. 88).

Walsh (2010) afirma que a interculturalidade crítica é um projeto político que tece alternativas à colonialidade global do poder em sua atual fase neoliberal e que se afasta da racionalidade eurocêntrica na construção de modelos societais radicalmente democráticos. Esse projeto se funda na co-labor-ação, definida por Freire (2016a) como reconhecimento do outro e como responsabilidade social. O trabalho coletivo acontece quando os sujeitos conquistam autonomia e não mais desvalorizam aquilo que lhes é próprio, mas manifestam a autovalia que visualiza a boniteza das criações autogestadas, dos modelos locais! O papel da EP freiriana está, mais uma vez afirmamos, em ser uma ferramenta de viabilização desse processo.

Assim é que os círculos de cultura, a sala de aula das práticas da Educação Popular, são espaços dialógicos de educação política que viabilizam a assunção de si e a consciência crítica

⁴² Redação original em espanhol: “[...] el enfoque y la práctica que se desprenden la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de él. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido um histórico sometimiento y subalternización.”

dos modelos hegemônicos de integração regional. Nos círculos de cultura, os educandos(as) são encorajados(as) a dizer sua palavra, expressar sua visão de mundo e sua compreensão sobre a realidade. Os temas da EP freiriana não se limitam à verbosidade, nem promovem o ativismo, mas a reflexão crítica deles é incentivada de forma a fomentar a cidadania ativa e a participação popular nas instâncias de poder, e encorajar os sujeitos a se organizarem politicamente para reivindicar direitos e disputar a hegemonia (FREIRE, 2016a).

O diálogo intercultural (DUSSEL, 2016) é um elemento constitutivo de uma *integração popular*, e corresponde ao reconhecimento do vínculo entre lugar, experiência e conhecimento. Desde um olhar ecológico e cultural, Escobar (2005) nos coloca o desafio da alteridade e do desprendimento teórico e conceitual da ciência moderna a fim de compreendermos, finalmente, que o conjunto de significados-uso que existem e re-existem nos lugares não estão ilhados, mas sim mergulhados na modernidade. Embora as relações de poder sejam assimétricas e desiguais, os modelos locais tecem – ao mesmo tempo que são – estratégias de preservação e reinvenção de si, conforme a dialeticidade estrutural entre permanência e mudança descrita por Freire (2016a), e em diálogo crítico com o imaginário da vida social na modernidade/colonialidade. Instituições, valores e conhecimentos modernos (de)formam a vida material e subjetiva de homens e mulheres e condicionam à organização social e a distribuição de poder no lugar onde habitam, mas o conhecimento local enquanto “modo de consciência baseado no lugar” (ESCOBAR, 2005) não desaparece, por mais violenta que seja a práxis moderna/colonial.

O encobrimento da América Latina foi e permanece sendo um encontro dinâmico, em que homens e mulheres coloniais criam e recriam seus modos de vida por meio do lugar apesar da hegemonia de uma força do pensamento etnocêntrica, particular e provincial (DUSSEL, 2005; ESCOBAR, 2005; LANDER, 2005; WALSH, 2018, 2010). A integração popular, assim, considera o “processo de construir identidades, relações sociais e práticas econômicas” (ESCOBAR, 2005, p. 69) dos sujeitos, corpos conscientes e ativos, diante dos efeitos materiais e intersubjetivos moderno/coloniais que objetivam a desarticulação e a desintegração do local.

Escobar (2005) afirma que “o lugar é central no tema do desenvolvimento, da cultura e do meio ambiente, e é igualmente essencial, por outro lado, para imaginar outros contextos para pensar acerca da construção da política, do conhecimento e da identidade” (p. 69). Isso significa que o lugar não está subordinado ao global, embora o discurso hegemônico subalternize tudo aquilo que nele se origine. No âmbito de uma integração popular latino-americana, pensar a relação dialética entre o local e o global e suas assimetrias exige o reconhecimento das apreensões cognitivas de matrizes culturais heterogêneas e históricas sobre o modo de produção capitalista e seu imaginário social. A sociabilidade do capital e as instituições de controle e

regulação do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que se impõem sobre as sociedades e invadem os lugares, são assimiladas, conciliadas ou rejeitadas de acordo com o movimento crítico e dialético dos modelos locais na dimensão da totalidade.

Longe de serem receptáculos vazios que absorvem passivamente e sem criticidade a ideologia dominante, homens e mulheres, como sujeitos políticos que são quando humanizados, negociam a invasão cultural do projeto global moderno/colonial em seu território-região. Tal negociação não é um exercício simples ou pacífico, uma vez que as relações de poder desiguais entre local e global tornam a resistência uma práxis de oposição difícil – mas não impossível. Com isso, não queremos diminuir a perversidade da herança colonial e da colonialidade global do poder na zona do não ser, mas pontuar que, apesar da situação-limite da colonialidade, a práxis de(s)colonial existe, resiste e re-existe desde o local em articulação com o global, por meio do diálogo intercultural.

Nesse sentido, a defesa do lugar como crítica radical do poder e opção de(s)colonial não parte da visão ingênua, essencialista e, até mesmo, folclórica dele. O lugar é multidimensional e possui lógicas próprias e dispositivos de poder que podem ou não produzir opressão e relações de dominação próprias. A defesa do lugar é uma defesa epistemológica e política (ESCOBAR, 2005); parte do reconhecimento das heterarquias globais (GROSFUGUEL, 2010), da diferença colonial (MIGNOLO, 2020) e da práxis de(s)colonial desde as rachaduras da modernidade (WALSH, 2018, 2010) para afirmação do horizonte histórico transmoderno. Para os povos das florestas tropicais, por exemplo, o lugar organiza sua luta política em torno da reivindicação de direito à identidade, ao território, à autonomia política e à sua visão própria de desenvolvimento, pois, “para eles, o direito a existir é uma questão cultural, política e ecológica” (ESCOBAR, 2005, p. 70).

As comunidades negras e indígenas da costa do pacífico colombiano possuem uma concepção de território como unidade ecológica e cultural enraizada no lugar onde habitam e onde suas vidas acontecem. A população dessas comunidades junto a seus militantes dialogam com atores nacionais e transnacionais e se abrem aos saberes e as tecnologias da modernidade, sempre priorizando a defesa de sua racionalidade sobre a gestão da vida no território-região diante da modernidade – uma atitude autenticamente transmoderna, porque fundamentada no diálogo intercultural; reafirmam a importância de resistir ao desenvolvimentismo que expropria e explora terra, corpo e saber. Sua luta política se articula com a de outras comunidades, sujeitos coletivos e movimentos sociais populares latino-americanos porque é munida pela solidariedade subalterna e pela cumplicidade subversiva na denúncia do sofrimento humano na zona do não ser (ESCOBAR, 2005).

Com o quefazer político-pedagógico das comunidades negras e indígenas da costa do Pacífico colombiano, aprendemos o conceito de “território-região”, mencionado anteriormente nesta pesquisa: projeto político de ressignificação da relação ecológica e cultural dos sujeitos com o espaço. Limites, divisas e fronteiras do Estado-nação são, assim como essa instituição, produções modernas e não correspondem, frequentemente, aos modelos locais. A racionalidade moderna e suas instituições formais ignoram as dinâmicas ecológicas e culturais dos sujeitos com o espaço que formam o território, impondo esquemas sociais que destituem o conjunto de significados-uso – culturais, espirituais, econômicos, políticos, linguísticos, geográficos, etc. – que enraízam esses sujeitos e informam sua existência. Isto é, o projeto político moderno fragmenta os vínculos culturais com o território que dão sentido à vida. O território-região é, então, uma unidade conceitual que evidencia as dinâmicas ecoculturais nele presentes e destaca a existência de modelos sociais alternativos com base no lugar, desde uma perspectiva transmoderna. O território-região como unidade conceitual e projeto político objetiva sublinhar a heterogeneidade característica às dinâmicas ecoculturais que acontecem na América Latina e, ao mesmo tempo, denuncia a violência colonial da lógica extrativista na definição moderna de desenvolvimento que viola, invade, envenena e fragmenta o espaço (ESCOBAR, 2005).

É interessante pensarmos a centralidade do lugar como opção de(s)colonial porque essa reflexão nos oportuniza expandir o conceito moderno de direito para à natureza. A ontologia antropocêntrica do dualismo cartesiano separa humanidade e natureza e submete esta a uma relação subordinada com aquela. O progresso no vocabulário moderno é definido em termos estritamente econômicos e é vendido como avanço civilizacional, estando condicionado à exploração da natureza pelo capital. A lógica do produtivismo se ancora no extrativismo pela transformação da natureza em recursos naturais, o que serve aos empreendimentos capitalistas que desrespeitam modelos locais e suas dinâmicas ecoculturais, bem como devastam campos, florestas e águas porque confiam à tecnologia um poder restaurador inexistente. Subverter essa perspectiva moderna, definindo a natureza não como objeto, mas como sujeito de direito, vai de encontro à mercantilização do território e seus produtos. Para além do direito da natureza, a instituição dos direitos da Mãe Terra aponta a um horizonte histórico de opção de(s)colonial que entende a unidade substantiva ontológica entre humanidade e natureza que forma um todo indissociável (ESCOBAR, 2005; SOLÓN, 2019).

Complementar à discussão de Escobar (2005), a reflexão do educador popular brasileiro Miguel Arroyo (2014) sobre a relação entre capital-trabalho e movimentos sociais populares na América Latina contribui para afirmarmos ainda mais a importância do lugar e como a questão da integração popular gravita sobre ele. A modernidade, que inicia com a invasão colonial-

imperial de nossos territórios em 1492 e tem a colonialidade como seu lado oculto, faz da terra uma “matriz formadora” das lutas político-pedagógicas dos movimentos latino-americanos (ARROYO, 2014). No sistema-mundo capitalista moderno/colonial, o domínio sobre a terra representa poder e sua expropriação é parte da violência moderna, que destitui territórios e desarticula organizações sociais não-modernas (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2010).

Para Arroyo (2014), a apropriação da terra pelo capital respeita, na pluralidade das expressões e vinculações (terra, território, trabalho, moradia, educação, espiritualidade), ao atual padrão de poder e à produção de relações sociais hierárquicas. Aqueles(as) cujo acesso à terra é negado, são subordinados(as) pelos detentores de terra, que controlam e definem os termos das relações de dominação, exploração e conflito. Por isso, para o autor, a terra é um princípio formador que, ao encontro da ontologia freiriana, pode ser humanizante ou desumanizante. Quando os laços materiais e intersubjetivos com a terra são desfeitos pelo atual padrão de poder capitalista, homens e mulheres se encontram alienados(as) do produto do seu trabalho, do seu quefazer histórico. Desfazem-se a relação com o lugar e os significados e sentidos culturalmente atribuídos a ele que enraízam os sujeitos e os localizam no espaço-tempo. A humanização, o “ser mais”, vincula-se não apenas ao acesso e controle da terra, mas também a sua ocupação e uso por uma lógica não mercadológica, com base em racionalidades não-modernas e contra-hegemônicas – racionalidades transmodernas.

A terra, então, tem centralidade nas lutas por poder na América. Ela é nuclear em nossa formação social, histórica, política e econômica. O controle da terra pela classe dominante, a elite colonial, e o extrativismo desenvolvimentista, incutido no mito do progresso, transformam a natureza em recursos naturais e tudo aquilo que não respeita à ontologia moderna em mercadoria. O espaço é organizado de forma desigual, porque a ambição moderna objetiva maximizar a geração de lucro com a exploração desenfreada e o uso irresponsável dos recursos disponíveis na natureza. Nesses termos, a expropriação da terra pelo capital é sempre violenta, um processo deformador intrínseco à colonialidade do poder (QUIJANO, 2012; 2010). A classificação social por meio da categoria mental da raça é um dos elementos que torna possível a expropriação e a exploração desenfreada e insustentável dos territórios. É ela também que mascara sua face violenta com o discurso de modernização e desenvolvimento, como sinônimo de progresso econômico da periferia do sistema-mundo capitalista. Por isso, a proposição de uma integração popular deve partir desse ponto e incorporar em sua análise e definição a práxis dos movimentos sociais populares em sua luta por terra na América Latina, em harmonia com a natureza e, em muitos casos, em perspectiva agroecológica (ARROYO, 2014).

O conceito de terra no léxico moderno denota seu uso capitalista. A terra representa um fator de produção. O trabalho como princípio educativo adquire caráter alienante, uma vez que se rompe a omnilateralidade da formação humana. A relação terra/trabalho no sistema-mundo capitalista moderno/colonial desassocia e desorganiza os modelos locais (ARROYO, 2014; ESCOBAR, 2005). Resgatar e revalorizar as relações dos sujeitos com o lugar, respeitando suas cosmovisões, epistemologias e ontologias que significam o território-região ocupado faz parte da tarefa de construção de um horizonte histórico transmoderno e de luta por uma democracia radical e substantiva. Nesse sentido, a terra é um tema gerador presente nos círculos de cultura de Educação Popular freiriana, porque corresponde à experiência concreta de dominação vivida pelos oprimidos e oprimidas de nossa América.

Um exemplo disso, citado no capítulo anterior, é a luta do MST. O movimento estrutura sua luta política em torno da luta pela terra, porque para seus militantes a terra não é apenas um fator de produção nos termos do capitalismo, mas um meio de produção da vida em todas as suas dimensões. Para o MST, a terra confere sentido existencial aos homens e às mulheres. A concepção filosófica e pedagógica do movimento, fortemente enraizada na educação como prática da liberdade, entende a educação como um dos processos de formação humana encharcada de politicidade, porque carrega uma visão de mundo alinhada à luta pela terra e de defesa do conhecimento popular camponês. Essa concepção compreende a formação humana para transformação social ao vincular os princípios educativos que suleiam o quefazer político-pedagógico com a terra, isto é, “que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1997, p. 6).

O MST toma a educação como estratégia política (VARGAS, 2018) de luta por terra e fecunda em sua práxis político-pedagógica o conhecimento enraizado no lugar. Sua educação é compromissada com o empoderamento coletivo e com o fortalecimento do poder popular, por meio da conscientização, com vistas à construção de um horizonte histórico alternativo ao da ordem social vigente. Um horizonte transmoderno. A luta pela terra organiza o processo educativo do MST porque o movimento entende que é o acesso à terra que confere sentido à vida e que a sua negação é uma violência existencial, é violência que desumaniza porque desenraiza os sujeitos e os proíbe de ser (MST, 1997). Desse modo, o lugar informa não apenas os conteúdos da educação, mas seu caráter contra-hegemônico (ESCOBAR, 2005).

Conforme consta no caderno de educação número 8 do MST, a relação local-global compreende que o “espaço social de transformação tem que chegar ao mundo sem deixar de

ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós” (MST, 1997, p. 7). A relação local-global constitui um princípio educativo do MST que toma a realidade como base da produção do conhecimento. Isso porque a realidade não é apenas o lugar onde a educação acontece, mas o mundo em si em toda sua extensão geográfica planetária. Produzir conhecimento tendo a realidade como ponto de partida e ponto de chegada, porque é uma educação para transformação social, requer alteridade: para reconhecer e respeitar o outro, precisamos nos conhecer. Essa dimensão filosófica e antropológica orienta o quefazer político e pedagógico na relação entre os modelos locais e entre os modelos locais e o projeto global hegemônico. Conhecer o mundo é fundamental, mas precisamos antes conhecer o nosso lugar, se apropriar dele e produzir conhecimento sobre ele para que consigamos estabelecer o diálogo intercultural. Essa é uma postura epistemológica que respeita diretamente à disputa pela hegemonia e à relação saber-poder na construção de alternativas transmodernas, uma vez que o controle do processo educativo é uma questão de apropriação do poder, segundo Garcia (1980).

Quando a educação está enraizada no lugar e problematiza o território-região para apreendê-lo, a realidade é a fonte por excelência do conhecimento. E só podemos criticar e transformar aquilo que conhecemos. Só somos capazes de compreender os limites e as possibilidades da realidade e possuir uma visão de totalidade se conseguimos desvelar a razão de ser de sua existência, como lembra Freire (2016a). Somente conquistamos autonomia e significamos o desenvolvimento se conhecemos nossa realidade. A defesa da natureza ocorre quando somos conscientes da ação predatória do capital sobre ela.

A relação local-global como visão dos problemas da realidade na dimensão da totalidade vai ao encontro da crítica de Freire (2016a) à divisão para manutenção da opressão própria da ação antidialógica. A defesa do lugar não pulveriza a totalidade; ao contrário, o coloca em articulação com o todo. No caso da educação do MST, a defesa do lugar e de modelos locais baseados na luta pela terra é imediatamente vinculada ao diálogo com o global em uma perspectiva crítica, humanista e socialista. Essa defesa se opõe ao localismo, que é um método de divisão para alienação que fragmenta e distorce a realidade. Tal ponderação é fundamental de ser realizada porque, muitas vezes, a defesa de modelos locais pode resultar em posições fundamentalistas e mitificadoras se não for nutrida da essência libertadora e humanizadora. Isso porque se pode confundir a autêntica defesa do local com a defesa antidialógica de uma entidade “pura” ahistórica, engessada e estática no espaço-tempo. A consciência crítica sobre o lugar que habitamos e o reconhecimento da agência epistêmica da zona do não ser não significa a adoção de uma postura sectária.

Em outras palavras, o papel da educação para transformação social é o de ser ferramenta de conscientização dos sujeitos sobre os desafios e temas do lugar que ocupam no espaço e, ao mesmo tempo, relacioná-los com os desafios e temas de espaços ocupados por outros sujeitos. A Educação Popular do MST vincula a luta por terra no Brasil com a luta por terra na América Latina e no mundo; conecta a luta por terra com a luta anticapitalista dos movimentos sociais populares, a luta feminista, antirracista e LGBTQIA+, etc. É uma educação política justamente porque compromissada com a humanização e a libertação dos oprimidos e das oprimidas e com o fortalecimento do poder popular. A luta do MST é uma luta transnacional, porque articulada em rede pela solidariedade subalterna entre os(as) condenados(as) da terra. O princípio educativo de cooperação, que anima a formação de novas relações sociais dialógicas e solidárias, se manifesta na análise coletiva de que o sofrimento humano pode ser superado em comunidade. A cooperação é um princípio educativo para o MST porque é práxis que mobiliza saberes, afetos e valores em torno da construção de uma cultura cooperativa, que é por essência coletivista – trata-se de ação cultural dialógica de co-labor-ação (FREIRE, 2016a; MST, 1997).

Em termos de organização política e atuação transnacional, por exemplo, o MST integra a Via Campesina, uma organização internacional de articulação dos povos do campo. A Via Campesina é um exemplo daquilo que Santos (2010a) caracteriza como globalização contra-hegemônica, Dussel (2016) como transmodernidade e do que aqui entendemos como integração popular. Essa organização se funda pelo diálogo intercultural entre os movimentos sociais populares do campo com suas pautas específicas referentes aos respectivos territórios-região e seus modelos locais, mas que concebem a unidade na pluriversalidade porque compreendem que há convergência em suas reivindicações. Produzem síntese cultural na organização política! Expropriação, exploração e dominação são expressões da violação comum experienciada por aqueles(as) que lutam pela terra. Essa violação excede à terra e diz respeito também à fauna, à flora, aos corpos, à linguagem, à espiritualidade, à produção cultural, a tudo que forma cosmovisões não-modernas. Os inúmeros movimentos sociais populares que integram a Via Campesina encontram-se espalhados por quatro continentes (América, Europa, África e Ásia). Cada um deles possui reivindicações enraizadas no lugar onde resistem e re-existem e possuem interpretações sobre fenômenos da realidade que ora são idênticas, ora semelhantes e ora divergentes. Não obstante, o princípio da luta pela terra os une porque entendem que essa luta é uma luta pelo direito de existir; uma luta pelo poder e pela autonomia. Autonomia esta que é fundamental para sermos sujeitos políticos e conseguirmos pronunciar a palavra verdadeira e, com isso, disputarmos o sentido de desenvolvimento.

Trouxemos essa questão porque entendemos que as relações ecoculturais do território-região estão de acordo com o simbiótico vínculo dialógico entre homens/mulheres e natureza. A produção de sentido desde o lugar, desde o local, rejeita à lógica predatória antropocêntrica baseada na ética do mercado. A lógica necrófila de colonização do tempo, do espaço e dos corpos silencia as formas alternativas e autóctones de habitar o espaço, que prescindem à ordem imposta pela força hegemônica do pensamento moderno/colonial. O conceito de território-região reivindica as políticas culturais que significam a vida dos sujeitos ocupantes desse espaço existencial. Desde a Educação Popular, ancorada nos elementos constitutivos da ação dialógica, as formas alternativas de habitar o espaço se tornam não apenas temas do processo educativo, mas são o lugar mesmo onde a educação acontece (ARROYO, 2014; ESCOBAR, 2005; FREIRE, 2016a, 2014a; JARA HOLLIDAY, 2020).

No que tange à integração popular, a defesa do lugar é uma atitude de(s)colonial que problematiza os modelos hegemônicos de integração e os ideais modernos que os forjam. Como vimos na primeira parte deste capítulo, mesmo iniciativas regionais conduzidas por governos progressistas e com inclinações contra-hegemônicas não lograram êxito no médio e longo prazo em garantir a autonomia política, o desenvolvimento socioeconômico e a defesa da natureza. Embora os bons resultados de algumas políticas e projetos de blocos regionais como a Unasul e a ALBA entusiasmassem seus signatários e entusiastas no curto prazo, os limites estruturais impostos às iniciativas institucionais pelo sistema-mundo capitalista moderno/colonial não tardaram em aparecer.

Somos a outra face da modernidade, seu lado oculto e substancial, e qualquer tentativa de libertação com as armas do opressor fenecerá (FREIRE, 2016a; MIGNOLO, 2020). Nesse sentido, reproduzir os modelos de integração do Norte no Sul global dificilmente resultará em reparação das assimetrias de poder e mesmo que resulte, ainda se trata de uma opção funcional ao sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Enquanto a integração for definida pelo viés econômico e tiver o Estado-nação, uma instituição moderna, como seu principal ator, será raro visualizarmos um horizonte histórico povoado por homens e mulheres humanizados. Somente humanizados os sujeitos podem, de forma co-labor-ativa, diminuir suas fraquezas e consolidar a democracia para afirmar a autonomia, garantir o desenvolvimento com base no território-região e defender a natureza.

Costura-se a essa discussão a já mencionada questão da totalidade. Conforme discutimos anteriormente, visão focalista da realidade, que a opacifica e fragmenta, é um dos métodos de alienação empregado pelo opressor para dividir os(as) oprimidos(as) e mantê-los(as) sob seu domínio. Divididos(as), não concebem a unidade na pluriversalidade que os

enlaça na luta pela humanização. Freire (2016a) problematiza esse método, inclusive, em ações do campo progressista, como na formação de lideranças comunitárias. Para o educador brasileiro, essa ação é ingênua porque desconhece que não há formação de líderes de cima para baixo, porque é o coletivo quem irá indicar a liderança. Ela emerge das relações de homens e mulheres no território-região e representa as suas lutas. Por isso, a artificialidade da formação de líderes em um curso, sem conexão real com o grupo social ao qual irá representar, indica uma práxis descolada da dimensão da totalidade. Tal ação pode ser percebida, também, na proposição de iniciativas de integração regional que não são construídas por aqueles e aquelas afetados(as) por suas políticas, mas impostas desde cima sob o lema moderno de progresso e desenvolvimento. Cabe, ainda, o questionamento sobre se lideranças nacionais e transnacionais, que formulam os projetos políticos de integração regional, são lideranças autênticas, escolhidas pelo povo porque representam seus interesses, ou se são lideranças a serviço da manutenção da ordem social vigente injusta e excludente.

Discutimos nos dois primeiros capítulos desta dissertação que a metanarrativa moderna, hoje em sua face atual neoliberal, fabrica uma falsa concepção do desenvolvimento histórico que elege o capitalismo e a sociedade liberal como o mais avançado modelo civilizatório. As ideias de progresso e prosperidade são significadas no léxico moderno/colonial pelo prisma do produtivismo extrativista, isto é, pela exploração da natureza para produção de bens materiais. Isso expõe o fato de que a ciência moderna é um instrumento de legitimação dessa racionalidade que fundamenta a ordem social vigente. Essa lógica exclui a possibilidade da relação harmônica e autorreferenciada com a natureza, significada por modelos locais em diálogo intercultural pela dimensão da totalidade (DUSSEL, 2016, 2005; ESCOBAR, 2005; FREIRE, 2016a; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2020; WALSH, 2018, 2010).

Assim, se os limites e fracassos acumulados por alternativas disruptivas de integração regional no âmbito institucional, principalmente aquelas localizadas no ciclo dos governos progressistas latino-americanos do início do século XXI, nos desencorajam e dificultam o vislumbre de um horizonte histórico humanamente digno, as iniciativas e organizações de caráter popular e não-institucional demonstram que uma outra integração é possível. Ao caminharmos para além da fronteira das experiências hegemônicas de integração regional, institucionais e concêntricas ao atual padrão de poder capitalista, testemunhamos viabilidades históricas concretas para alcançar os três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para Integração em chave de(s)colonial, que são suleadas pela solidariedade e cumplicidade subversiva entre os subalternos e as subalternas e regidas pela ética universal do ser humano.

Por isso, o reforço de Freire (2016a) sobre a importância da dimensão da totalidade, do diálogo e da síntese cultural, deve nos acompanhar não apenas na leitura de(s)colonial do desenvolvimento presente em iniciativas de integração regional, como também na compreensão autogestada e autorreferenciada germinada desde o contexto heterogêneo e pluriversal de nossa América. A multiplicidade de territórios-região, unidades ecoculturais, evidencia a mesma multiplicidade de significados e sentidos atribuídos ao desenvolvimento. Para o MST (1997), por exemplo, o autêntico desenvolvimento é aquele que diz respeito à cooperação, ao co-labor, como forma de relação social e econômica entre ser humano e a natureza. Para as feministas ecossocialistas, que entendem que a exploração da natureza é também a exploração dos corpos, o autêntico desenvolvimento gravita em torno da despatriarcalização do Estado e sociedade e da justiça de gênero. De forma similar, movimentos indígenas e negros de toda a América Latina denunciam o racismo na concepção moderna de desenvolvimento, similar a análise de Quijano (2012) que vincula este último com a colonialidade, e anunciam alternativas como o Bem Viver no Equador e o *Sumak Kawsay* do povo quéchua e aymara na Bolívia (ACOSTA, 2016) e os *kilombos* negros na Colômbia (CORREIA; CRUZ; CUNHA, 2022).

Entendemos que descobrir, reencontrar e revitalizar sujeitos e experiências excluídos das abordagens e modelos hegemônicos de integração regional anima o debate latino-americano sobre integração em uma perspectiva de(s)colonial, porque oportuniza conjecturar teorias e metodologias que informam a prática e contemplam as especificidades da realidade complexa, processual, histórica e social da região e seus modelos locais. Por esse viés, Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015) nos convidam, com base nos autores de(s)coloniais, a deslocarmos nosso foco de análise dos atores institucionais, formais e oficiais das experiências histórias de integração hegemônica na América Latina para podermos vislumbrar as perspectivas outras de integração que florescem desde o solo fértil latino-americano, semeadas em rebeldia, criticidade e criatividade. Estas não são experiências incompatíveis aos processos institucionais, nem inferiores, mas complementares; são viabilidades concretas de uma práxis radical tecidas por comunidades, movimentos sociais populares, sujeitos coletivos e organizações não-governamentais; são viabilidades históricas de opção de(s)colonial que anunciam um horizonte transmoderno. Essa integração desde baixo (*bottom-up*) reconfigura as fronteiras dos Estados-nação e concebe novas regionalidades; problematiza, inclusive, a ideia moderna de América Latina e propõe outras definições epistemológicas, ontológicas e cosmogônicas para a região – como a ideia de *Abya Yala* dos povos originários:

Seu reconhecimento, por parte dos estudos capazes de escutar as “vozes da periferia”, é um passo a frente em termos de ressignificar a ideia de região e apoiar a construção intelectual e cultural do continente com base nas múltiplas “ausências” e emergências, como também na identificação de fronteiras, tanto internas como externas, que os caracterizam. Essa contribuição demonstra, portanto, a limitação de olhar para a integração regional através do prisma de um cristalizado “fetiche institucional” que ignora as contribuições dos grupos silenciados e “marginalizados”. Nesse sentido, então, múltiplas possibilidades de análise ascendem baseadas na reconstrução de pontes epistêmicas e pontes de prática política entre identidades e ideias propostas pelas forças sociais de base do continente, e as ideias de região que sustentam os projetos regionalistas dominantes⁴³. (VIVARES; DOLCETTI-MARCOLINI, 2015, p. 8, tradução livre).

Criam-se redes domésticas, regionais e transnacionais de atuação estratégica com base na identidade produzida pela colonialidade, por meio do reconhecimento da experiência comum de ser a diferença colonial. Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015) retomam a ideia de *Abya Yala* reivindicada pelos povos indígenas para ilustrar a força da cultura e da identidade na construção de modelos alternativos e não-institucionais de integração. *Abya Yala* nomeia uma entidade espaço-temporal autônoma, anticolonial e emancipada. Trata-se de uma postura epistemológica de opção de(s)colonial que ressignifica a id-entidade moderno/colonial “América Latina” e consubstancia novas regionalidades que, por sua vez, gestam a organização social da vida de forma autorreferenciada e autodeterminada, enraizada em uma cosmovisão autóctone. A opção de(s)colonial problematiza a validação epistêmica da ideia moderna de América Latina pelo lócus de enunciação eurocentrado e nos convoca a tensionar seu uso analítico em nossas elaborações teóricas e projetos políticos. Nesse cenário, a Educação Popular freiriana incorpora tais pressupostos no diálogo crítico que estabelece entre os sujeitos e os modelos locais.

O papel da EP freiriana, longe de ser instrumento de mitificação da realidade, reside em sua essência democrática, e por isso dialógica, que faz de sua práxis político-pedagógico um momento de permanente processo de conquista do “ser mais”. Com isso, não queremos dizer que a EP é a única ferramenta para humanização. Ela é uma entre muitas ferramentas possíveis reivindicadas na luta pela libertação. E a libertação requer a destruição da cultura do silêncio,

⁴³ Redação original em inglês: “Their recognition, on the part of studies capable of listening to ‘voices from the periphery’, is a step forward in terms of reframing an idea of region that supports the intellectual and cultural construction of the continent on the basis of multiple ‘absences’ and emergences, and of the identifying borders, both internal and external, that characterise them. This contribution therefore demonstrates the limitations of viewing regional integration through the prism of a crystallised ‘institutionalist fetish’ that ignores the contributions of silenced and ‘marginal’ groups. In this regard, then, multiple possibilities for analysis arise based on the reconstruction of epistemic bridges and bridges of political practice between the identities and ideas proposed by the continent’s grassroots social forces, and the ideas of region that underpin the dominant regionalist projects.”

porque só assim há humanização; somente quando humanizados pronunciamos nossa palavra carregada de criticidade e encharcada na visão de mundo que nos orienta e nos enraíza nas relações que temos no e com o mundo. O “ser mais” significa pronunciar a palavra verdadeira que é práxis, ação e reflexão para transformação da realidade, ou seja, não apenas pronunciar o que entendemos como desenvolvimento, mas lutar para que essa definição se concretize. Empoderar-nos para agir politicamente. Isso é “ser mais”, e não a assimilação de um modelo hegemônico que nos desumaniza, porque explora e domina nossos corpos e territórios e devasta sociedades, culturas, conhecimentos, filosofias, linguagens e espiritualidades (FREIRE, 2016a, 2016b, 2015, 1978).

De todas as provocações e reflexões aqui levantadas, talvez a mais importante seja esta: *não há integração sem humanização*. Não apenas porque na acepção freiriana a integração é quando homens e mulheres estão enraizados(as) em seu tempo histórico e conseguem captar os desafios de sua época (FREIRE, 1978), mas sobretudo porque somente humanizados(as) temos autonomia (FREIRE, 2014a). Somente humanizados(as) conseguimos dizer nossa palavra e nos empoderar politicamente na defesa do que entendemos por desenvolvimento, que é significado na relação ecocultural e não-predatória com o lugar e a natureza. Somente humanizados(as) somos capazes de rejeitar uma concepção de desenvolvimento extrativista que explora e domina corpos e territórios. Somente humanizados(as) somos seres de uma práxis radical que denuncia o sistema-mundo capitalista moderno/colonial e as situações-limites criadas por ele (sendo ele mesmo uma) e que anuncia um horizonte histórico transmoderno como inédito-viável pautado pela ética universal do ser humano (FREIRE, 2016b, 2014a). Somente humanizados(as) conseguimos autenticamente exercer esta práxis radical ancorada nos significados e sentidos que atribuímos à autonomia, ao desenvolvimento e à natureza – os três valores fundamentais do Pensamento Latino-americano para Integração (PLI). Aí reside nossa defesa da contribuição da EP freiriana, uma opção de(s)colonial, para a integração latino-americana, porque ela é ferramenta de humanização e libertação.

Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) nos forneceram em sua criteriosa análise histórica do PLI os três valores fundamentais comuns às teorizações sobre integração e os projetos regionais na história da América Latina, de Simon Bolívar ao ciclo progressista dos governos latino-americanos nos três primeiros quinquênios do século XXI. A esses valores destacados pelos autores, queremos acrescentar nossa reflexão que, pela perspectiva de(s)colonial e freiriana, problematiza suas definições do léxico moderno. Qual autonomia? O que é autonomia política? Há autonomia política no sistema-mundo capitalista moderno/colonial, cuja essência é racista e produz relações de exploração, dominação e conflito? A autonomia da instituição moderna

do Estado-nação corresponde à autonomia daqueles(as) que habitam em suas fronteiras? O que é desenvolvimento? Qual desenvolvimento e para quem? Como ele se relaciona com a defesa da natureza? O que os modelos hegemônicos de integração regional nos dizem sobre o sentido e o significado desses três valores? Qual a concepção que os norteia? Qual lógica o fundamenta? E, refletindo sobre a dialogicidade entre local e global, como os corpos não-modernos convivem e (re)significam esses modelos? Existem modelos de integração regional que permanecem na clandestinidade, subterrâneos e invisíveis aos olhos modernos que ignoram a episteme popular? São perguntas que confirmam a importância do empreendimento teórico realizado por Paikin, Perrotta e Porcelli (2016) e que demonstram a potência praxística da Educação Popular freiriana como ferramenta de conscientização que auxilia na tarefa coletiva e dialógica, por isso co-laborativa, de respondê-las.

Entendemos, assim, pela perspectiva de(s)colonial e freiriana, que a integração regional popular é viabilidade histórica de unidade na pluriversalidade frente à violência do sistema-mundo capitalista moderno/colonial; é o anúncio de um novo horizonte político, ético e estético de superação da desigual distribuição de poder no mundo colonial, cindido entre zona do ser e zona do não ser (DUSSEL, 2016; FANON, 1968). Trata-se de uma compreensão de integração próxima à definição elaborada por Gadotti (1992, p. 89): “movimento social dinâmico que os homens [e as mulheres] utilizam para juntos, se apoiando uns nos outros, poderem diminuir suas fraquezas e se desenvolverem”. Uma integração que tem raízes históricas na práxis político-pedagógica libertadora de figuras como Martí e Bolívar (BARBOSA, 2020; PAIKIN; PERROTTA; PORCELLI, 2016) e que se funda na ética universal do ser humano (FREIRE, 2014a). Entendemos essa integração popular como um *horizonte histórico transmoderno*.

Desse modo, propomos a ideia de integração popular como conceito e categoria analítica que valoriza as experiências político-pedagógicas de EP freiriana para a construção e o fortalecimento da democracia radical e substantiva pela via da “cumplicidade subversiva” (GROSFOGUEL, 2010) e da solidariedade subalterna, e que é engendrada pelo diálogo intercultural. Uma ideia muito próxima do que Perrotta e Porcelli (2019) definem como “integração solidária” e baseada nas provocações de Vivares e Dolcetti-Marcolini (2015) e Echart Muñoz (2016). Defendemos que a necessidade deste conceito e categoria reside na incompletude de conceptualizações de integração regional contra-hegemônicas desde a América Latina, uma vez que mesmo correntes pós-liberais ou pós-hegemônicas privilegiam a institucionalidade como o espaço da práxis de sujeitos não-institucionais subalternos.

Entendemos que uma integração popular da América Latina deve compreender: 1) como os modelos hegemônicos de integração regional (regionalismo novo e aberto e regionalismo

pós-liberal ou pós-hegemônico) são executados pelos Estados-nação; 2) como se dá a relação entre atores sociais não-institucionais subalternos, como os movimentos sociais populares, e esses modelos, nos termos da colonialidade global do poder; e 3) quais outras formas e modelos de integração regional, tecidas em co-labor-ação e em diálogo intercultural pela cumplicidade subversiva e pela solidariedade subalterna sobre a consciência crítica da experiência comum da diferença colonial, emergem na região. Esses três elementos devem considerar os valores fundamentais de autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza do PLI e significá-los com base em modelos locais articulados ao global pela dimensão da totalidade.

Reforçamos que a divisão para manutenção da opressão, que fragmenta a realidade e ignora a totalidade, é constituinte da ação antidialógica e, por isso, morada da violência moderno/colonial. Essa violência universaliza uma experiência local em um projeto global e descaracteriza sua exterioridade (DUSSEL, 2005; FREIRE, 2016a; MIGNOLO, 2020). Não há definição uniforme sobre os valores de integração regional do PLI aqui dissertados, porque autonomia, desenvolvimento e natureza são definições e práticas contextuais, assentadas em um território-região culturalmente produzido por seres sociais e históricos. O lugar informa os significados e sentidos dos valores do PLI de acordo com sua racionalidade. Isto não quer dizer que o local e o global não possam coincidir, que o não-moderno e o moderno não compartilhem traços comuns, mas que conhecimento, experiência e natureza informam esses valores com base no lugar e evidenciam os limites de sua definição moderna.

Entendemos a integração popular como uma integração regional de opção de(s)colonial, transmoderna, semeada desde baixo por aqueles e aquelas que habitam a zona do não ser, e que tem na Educação Popular freiriana uma ferramenta político-pedagógica de quefazer radical coletivo radicalmente comprometida com o processo permanente de conquista do “ser mais” de homens e mulheres. Ela é uma integração nutrida pelo diálogo intercultural, pela solidariedade subalterna, pela cumplicidade subversiva e pela rebeldia da práxis radical contra-hegemônica dos movimentos sociais populares, das comunidades, dos coletivos formados por homens e mulheres que habitam as rachaduras da modernidade. Trata-se de uma integração tecida por aqueles e aquelas que encontram na unidade na pluriversalidade uma estratégia de co-labor-ação para sobrevivência, resistência e re-existência frente à lógica desumanizante do sistema-mundo capitalista moderno/colonial; uma integração ancorada em um projeto político, ético e histórico transmoderno!

Entendemos que a conscientização sobre a razão de ser da ordem social vigente injusta e excludente, fruto da consciência crítica da experiência comum da violência colonial, une os povos latino-americanos na luta (categoria plural e heterogênea) por justiça social, econômica,

política, ecológica, jurídica, cognitiva e epistêmica, que contempla a disputa de hegemonia por um significado e sentido alternativos de desenvolvimento que respeite a autonomia e a natureza de nossa América. Com isso, reforçamos o argumento de Dussel (2016), Freire (2016a), Grosfoguel (2010) e Mignolo (2020) de que de(s)colonizar o vocabulário científico moderno do opressor é imprescindível ao anúncio de uma sociedade outra, suleada por princípios éticos e estéticos autenticamente populares e democráticos; de(s)colonizar a fonte gramatical dos projetos políticos de integração popular regional alinha a ação e a reflexão para transformação da realidade com o anúncio de um horizonte histórico transmoderno. Sem jamais sacrificar sua natureza praxística, as alternativas de(s)coloniais exigem palavras-ação de(s)coloniais.

A proposição de uma integração popular regional objetiva contemplar iniciativas, projetos, organizações, blocos e experiências regionais que não integram o discurso oficial moderno/colonial em seus modelos hegemônicos. Um exemplo disso é que se a abordagem hegemônica da EPI indica a saída simbólica do México da América Latina com sua adesão ao Tratado Norte-americano de Livre-Comércio (NAFTA) no início da década de 1990 (LIMA, 2016), a *integração popular* afirma, por meio da análise crítica, que o país nunca deixou a América Latina, não apenas porque compartilha a herança colonial que subordina os países de nossa América, mas também porque suas forças sociais subalternas, os/as oprimidos/as, estão em permanente articulação com as lutas latino-americanas por humanização – sendo o maior exemplo a articulação das lutas do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) com a Via Campesina e os movimentos sociais populares da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi suleada pela curiosidade epistemológica de interseccionar as áreas das Relações Internacionais e da Educação para analisar as possibilidades que existem quando nos propomos a um olhar investigativo interdisciplinar entre integração regional latino-americana e Educação Popular na perspectiva de(s)colonial e freiriana. Este foi um exercício analítico, sobretudo, de problematização dos modelos hegemônicos de integração regional e vislumbre de formas outras de integração que *já existem e re-existem* e que são construídas co-laborativamente pelos que habitam a zona do não ser, oprimidos e oprimidas, subalternos e subalternas.

Ao longo dessa pesquisa, refletimos sobre a formação histórica, social, econômica e cultural da América Latina na modernidade/colonialidade para defender nossa posição de que a Educação Popular freiriana é uma opção de(s)colonial que, através de sua práxis político-pedagógica, oferece importantes contribuições para o debate latino-americano sobre integração regional. Ela é ferramenta de conscientização para humanização e libertação que proporciona a reflexão crítica tanto dos modelos hegemônicos de integração – visíveis em iniciativas do regionalismo novo e aberto e, de forma menos acentuada, mas ainda preponderante, durante as iniciativas do período do regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico – como das alternativas de integração regional tecidas à margem da institucionalidade por atores não-institucionais e de caráter popular e contra-hegemônico.

A América Latina, id-entidade moderna/colonial caracterizada pela complexidade de sua heterogeneidade histórico-estrutural, tem sua história atravessada por estratégias de sobrevivência, resistência e re-existência e por lutas de libertação que conformam uma certa práxis crítica e criativa própria dessa identidade. A violência moderno/colonial de aniquilação das epistemologias, ontologias, cosmovisões, experiências e práticas autóctones conecta a experiência dos povos latino-americanos, que vivem na permanente tensão dialética entre mudança e permanência, entre modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade. A herança colonial, uma ferida em aberto, tenta sufocar as vozes do passado que ecoam no presente gritos de resistência e esperança; vozes que tecem alternativas de outros mundos possíveis e sonham juntas o sonho de uma sociedade radicalmente democrática, onde todos e todas se encontrem humanizados, onde a unidade na pluriversalidade alimente as redes transnacionais nutridas pela solidariedade subalterna e pela cumplicidade subversiva e onde o diálogo intercultural seja imperativo na relação entre o Eu e o não-Eu. Uma sociedade onde a integração popular seja fato histórico de democratização da democracia de qualidade radical e substantiva.

Depois de refletirmos acerca das iniciativas de integração regional latino-americana e as analisar pelas lentes da de(s)colonialidade e da Educação Popular freiriana, chegamos a algumas considerações que não são, de modo nenhum, conclusões fechadas e acabadas. Em primeiro lugar, para nós fica claro que a integração como estratégia de inserção internacional e consolidação da democracia para diminuição de fraquezas e guiada pelos valores fundamentais de 1) autonomia, 2) desenvolvimento e 3) defesa da natureza, deve se posicionar ao lado dos subalternos e das subalternas se realmente estiver comprometida com esses princípios, porque não há como alcançá-los com as armas do opressor. Qualificar radical e substantivamente a democracia exige a desopacificação da realidade, para que a colonialidade global do poder seja um percebido-destacado no anúncio de um horizonte histórico transmoderno como inédito-viável; exige um vocabulário transmoderno, em que a leitura de mundo acompanhe a leitura da palavra na denúncia da violência moderna/colonial que depende da produção da inexistência para afirmar sua existência. Essas exigências questionam e derrubam os mitos da modernidade, como o desenvolvimentismo e a ideia de progresso capitalista, expondo a insuficiência crônica dos projetos modernos de transformação social, uma vez que desvelam que a situação existencial de opressão na zona do não ser foi criada pela própria modernidade.

Identificamos ao longo da pesquisa que os modelos hegemônicos de integração regional na América Latina não estão de fato empenhados em integrar os Estados-nação, o setor privado e a sociedade civil para alcançar o objetivo de diminuir as fraquezas e consolidar a democracia. Mesmo iniciativas progressistas, como Mercosul, Unasul e ALBA, estacionam no campo econômico e, quando se espraiam para o campo da cultura, da educação e da saúde, deixam um legado que mais se aproxima do assistencialismo para sanar problemas conjurais (e não estruturais) do que do compromisso radical com a mudança social no longo prazo. Trata-se, na verdade, de um método de manipulação da ação antidialógica que objetiva a alienação dos oprimidos e das oprimidas, que desumaniza, e que se articula para neutralizar a insurgência popular com frágeis e parciais concessões a suas demandas como povo. Tais modelos ignoram a colonialidade global do poder como pedra angular do sistema-mundo moderno/colonial e categoria indispensável para compreender a raiz das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais na América Latina e entre a América Latina e o mundo. Eliminar a raça como elemento constitutivo do atual padrão mundial de poder capitalista inviabiliza a concretização efetiva dos valores três valores fundamentais do PLI.

Iniciativas do período do regionalismo pós-hegemônico ou pós-liberal estagnaram no plano do verbalismo porque enfrentam dificuldades crônicas de enfrentamento à ordem vigente sob a lógica estadocêntrica, o que as condenam já em sua gênese. A reflexão contestatória e

alternativa de tais iniciativas não avança à ação para configurar uma práxis radical de disputa pela hegemonia porque o sistema-mundo capitalista moderno/colonial organiza seus dispositivos de poder para frustrar projetos políticos que ameacem a manutenção de sua estrutura de opressão racista/sexista, antidialógica, autoritária e alienante. Freire (2016a) e Mignolo (2020) reforçam que a crítica moderna à modernidade eurocêntrica não produz a libertação pela qual os oprimidos e as oprimidas lutam. Os princípios bolivarianos de unidade de nossa América que dão origem à ALBA, por exemplo, não são capazes sozinhos de enfrentar a imponente estrutura cognitiva e epistêmica do atual padrão de poder capitalista, que sustenta todo um complexo planetário multibilionário de instituições para assegurar a manutenção da produção da inexistência da zona do não ser.

Não queremos, no entanto, gerar no(a) leitor(a) o sentimento de frustração por se sentir incapaz diante de uma estrutura de opressão racista/sexista que aniquila às alternativas a ordem social vigente injusta e excludente. Ao contrário, aprendemos com Freire (2018a, 2018b, 2016a, 2016b, 2014a) que mudar é tão difícil quanto possível e que os inéditos-viáveis existem, basta enxergamos mais além das situações-limites. E para isso, a conscientização é fundamental na conquista de nossa vocação histórica e ontológica em “ser mais”, porque somente humanizados podemos captar os temas e desafios de nossa época e conhecer criticamente a razão de ser das injustiças que nos proibem de ser. O sonho coletivo da utopia crítica, concreta e praxística, nos move; nos faz caminhar e habitar o labirinto latino-americano, colorindo com cores solares – como as cores da *whipala*, bandeira símbolo da filosofia andina – a imagem fria e escura da diferença colonial pintada pela modernidade/colonialidade.

Perguntamo-nos ao longo deste escrito qual o papel da Educação Popular freiriana neste cenário de regionalismos abertos e pós-hegemônicos; como ela nos ajuda a compreender os limites dos modelos hegemônicos de integração regional dentro do sistema-mundo capitalista moderno/colonial e, ao mesmo tempo, como ela ilumina as alternativas de integração que resistem e re-existem no subsolo do território latino-americano, muitas vezes clandestinamente, e que não são sequer mencionadas nas teorias de integração regional trabalhadas no cânone tradicional das Relações Internacionais, especificadamente na disciplina da Economia Política Internacional. Afinal, se a integração regional é uma política de consolidação da democracia, por que há negligência das experiências populares tecidas dialogicamente em co-labor-ação na diferença colonial pelos sujeitos coloniais e que são alternativas ao *status quo* moderno?

Se por um lado as iniciativas regionais institucionais, protagonizadas pelos Estados, tem mostrado o predomínio do econômico (pela lógica extrativista) sobre os outros âmbitos de organização da vida, como o social e cultural, a Educação Popular freiriana mostra que a

consciência crítica sobre a realidade e a ação coletiva (co-labor-ação) produz um diálogo intercultural pela síntese cultural que gera solidariedade subalterna e cumplicidade subversiva entre os oprimidos e as oprimidas na luta política por um horizonte histórico transmoderno, que não é devaneio ou ingenuidade, mas sonho possível. A EP é, então, ferramenta de humanização porque reconhece a objetificação e a alienação que a ideologia dominante moderna produz em sua práxis irracional da violência. A EP freiriana caminha *ao lado e com* os oprimidos e as oprimidas, sendo uma ferramenta de ação e reflexão que organiza o poder popular e rompe com os esquemas cognitivos da metanarrativa moderna baseada no dualismo cartesiano, que divorcia corpo e mente, corpo e natureza e natureza, corpo e espírito. O vínculo entre educação e política se encontra no diálogo – crítico, amoroso e humilde – entre produções ecoculturais de diferentes sujeitos; um diálogo entre racionalidades próprias dos heterogêneos territórios-região que habitam o espaço e existem na realidade pluriversal não apenas latino-americana, mas mundial. O encontro de homens e mulheres no mundo e com o mundo, nos lembra Freire (2016a), é um encontro de abertura às viabilidades históricas que a alteridade fecunda.

Assim é que concebemos a maior das contribuições da Educação Popular freiriana para o debate latino-americano sobre integração regional: a de ser um (e não o único) instrumento praxístico de empoderamento coletivo, que convoca os sujeitos ao compromisso histórico da conscientização. A EP inscreve os sujeitos, seres da práxis, no processo de assunção de si para que consigam expulsar o opressor a quem hospedam e para que assumam a tarefa política, ética e estética de transformação da realidade alienante que os desumaniza (FREIRE, 2016a, 2014a). Esse movimento de emersão é um movimento de integração, porque enraíza os sujeitos em seu tempo histórico e os faz desopacificar a realidade, abandonando mitos da ideologia dominante que distorcem a realidade para mascarar a perversidade da matriz de poder colonial que a engendra (FREIRE, 2018a, 1978; WALSH, 2018). Entendemos, por isso, que o argumento de Freire (2016c) sobre a dominação ser um dos grandes temas da educação como prática da liberdade ratifica nossa leitura de que *a questão da integração regional é um tema de Educação Popular freiriana porque diz respeito à dominação*.

O movimento teórico e prático de integração regional na América Latina esbarra na colonialidade, porque ela forma, conforma e deforma esta unidade geopolítica e id-entidade moderna invadida desde 1492 por impérios através da manutenção das relações de exploração, dominação e conflito que configuram a matriz colonial de poder e impõem a classificação social do mundo por meio da ideia de raça. O fomento à cidadania ativa e a participação popular que orienta a Educação Popular freiriana (PONTUAL, 2006) encaminha à organização política sob a ótica da produção ecocultural do território-região para defesa dos modelos locais diante do

projeto político da modernidade que desarticula a vida em sociedade na zona do não ser, na diferença colonial. Ela proporciona um clima dialógico e democrático para autoavaliação e esta autoavaliação é fundamental para que os sujeitos possam se afirmar e se posicionar na opção autêntica que fazem. Somente quando reconhecemos a validade daquilo que diz respeito ao nosso mundo, a nossa realidade, é que podemos lutar por sua existência diante da violência colonial que aniquila a exterioridade.

A integração popular, ancorada na práxis radical de uma lógica dialógica intercultural de unidade na pluriversalidade, acompanha, lado a lado, o exercício da cidadania ativa e da participação popular na democracia radical e substantiva para disputar a hegemonia e construir um horizonte histórico transmoderno. Esse exercício é realizado por sujeitos, não por objetos; por homens e mulheres que se encontram humanizados e, por isso, libertos; por sujeitos políticos dotados de agência epistêmica, que podem e devem dizer sua palavra e definir o que entendem por autonomia, desenvolvimento e defesa da natureza com referência no local em articulação transmoderna com o global. Não se trata, portanto, de uma integração de cima para baixo – institucional e liberal – que privilegia o âmbito econômico (produtivismo extrativista) e submete os países da América Latina a condições existenciais desumanas em função das relações de dominação, exploração e conflito do atual padrão mundial de poder capitalista. A integração popular é uma alternativa construída por demanda popular e que se opõe ao modelo que ignora a colonialidade e mantém a dependência entre os países do Norte e do Sul global.

Nestas últimas palavras, gostaríamos de iniciar um diálogo por meio de algumas perguntas. Identificamos com essa pesquisa que alternativas ao modelo hegemônico de integração regional existem, resistem e re-existem como síntese da formação histórica heterogênea e da realidade pluriversal da América Latina, mesmo que o conceito tradicional de integração permaneça as negando. Entretanto, é viável a longevidade de tais alternativas? É possível assegurá-las no longo prazo diante da barbárie que assola a zona do não ser? Possuem essas alternativas efeito sobre a totalidade? São questões em aberto.

De todo modo, encontramos algumas pistas para afirmação das questões levantadas na “pedagogia da resistência e da sobrevivência latino-americana” (STRECK, 2006), cultivada pelos oprimidos(as) há mais de 500 anos. Essa pedagogia nos indica que tais alternativas não apenas são viáveis, como são marca da práxis de(s)colonial dos povos latino-americanos; alternativas germinam da práxis coletiva, das experiências locais e da agência epistêmica das forças sociais subalternas, que produzem práticas transmodernas em seu quefazer radical comunitário e solidário. São práticas que vislumbram um horizonte histórico alternativo, enraizado em concepções éticas e estéticas de cunho democrático, popular e de(s)colonial.

Essas práticas ressignificam as normas e as instituições por meio de racionalidades outras que teorizam projetos de integração regional em que a dignidade humana e a justiça social são o centro da política de consolidação da democracia.

Finalizamos este escrito, e não a pesquisa, na companhia de Paulo Freire. Inspiramos em Freire e com ele compartilhamos a posição progressista e democrática radicalmente comprometida com a humanização de homens e mulheres. Afirmamos que nossa posição é, igualmente, “a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação”, para concluir que “o futuro é dos Povos e não dos Impérios” (FREIRE, 2019b, p. 86). E com essa profunda fé e esperança em um amanhã popular, democrático e transmoderno, nós caminhamos...

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.
- ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 273-274.
- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança**: Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas. São Paulo: ASTE, 2005.
- ARDAO, Arturo. Panamericanismo y latinoamericanismo. *In*: ZEA, Leopoldo (org.). **América Latina en sus ideas**. 4. ed. México, DF: Siglo XXI Editores, 2006. p. 157-171.
- ARDAO, Arturo. **Genesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Avila Arte S.A, 1980. (Coleção Enrique Bernardo Nuñez)
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AZAM, Geneviève. Decrescimento. *In*: SOLÓN, Pablo (org.). **Alternativas sistêmicas**: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização. Tradução: João Peres. São Paulo: Elefante, 2019. p. 65-83.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular. *In*: VILLASMIL SOCORRO, Paulina E.; SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro (org.). **Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica**. Cabimas: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, 2020. p. 53-74.
- BARBOSA, Ana Mae. Sobre a Pedagogia do oprimido. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Colaboração de Ivanilde Apoluceno de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 25-26.
- BERNARDES, Márcio de Souza; SILVA, Rodrigo Aguiar da. A espionagem dos Estados Unidos da América e a violação da privacidade de dados pessoais dos brasileiros na internet. **REDESG**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 50-75, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316305415671> Acesso em: 17 nov. 2022.
- BORÓN, Atílio A. **América Latina en la geopolítica del imperialismo**. 2. ed. Buenos Aires: Luxemburg, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução: Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília, DF: Ibama, 2003. p. 31-58.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985. (Coleção Primeiros Voos)

BRICEÑO-RUIZ, José. O auge e a crise do “novo Mercosul” no período pós-hegemónico (2003-2016). **Lua Nova**, São Paulo, n. 112, p. 55- 86, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-055086/112> Acesso em: 10 dez. 2022.

BRICEÑO-RUIZ, José. Da crise da pós-hegemonia ao impacto da COVID-19. O impasse do regionalismo latino-americano. **Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 29, p. 21-39, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.29.2139> Acesso em: 08 dez. 2022.

BRICEÑO-RUIZ, José. Times of Change in Latin American Regionalism. **Contexto Internacional**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 573-594, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-8529.2018400300008> Acesso em: 28 nov. 2022.

BRINGEL, Breno; FALERO, Alfredo. Movimientos sociales, gobiernos progresistas y Estado en América Latina: transiciones, conflictos y mediaciones. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 3, p. 27-45, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000400003> Acesso em: 20 nov. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CORRÊA, Aline Mesquita; LOUREIRO, Camila Wolpato; CRUZ, Marcelly Machado; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire e Catherine Walsh: afinidades teórico-práticas nas pedagogias de(s)coloniais. **Sinergias**, [S. l.], n. 14, p. 21-33, jul. 2022.

CORREIA, Mayã Martins; CRUZ, Marcelly Machado; CUNHA, Helena Sabino Rodrigues. Territorialidade e deslocamentos forçados: cuidado, socialização política e afro-colombianidade nos kilombos de Bogotá. **Extraprensa**, [S. l.], v. 15, n. especial, p. 473-486, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2022.194421> Acesso em: 15 jan. 2023.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004> Acesso em: 29 dez. 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ECHART MUÑOZ, Enara. Una visión crítica de la cooperación Sur-Sur: prácticas, actores y narrativas. In: LIMA, Maria Regina Soares de; MILANI, Carlos R. S.; ECHART MUÑOZ, Enara (ed.). **Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2016. p. 229-255.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem, v. 42)

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016c.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. Conscientizar para libertar: noções sobre a palavra conscientização. *In*: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014b. p. 73-82.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopes. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURTADO, Celso. **A economia latino-americana**: formação histórica e problemas contemporâneos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. A integração latino-americana e a educação comunitária no contexto das relações Norte-Sul. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 85-109.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução: Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília, DF: Ibama, 2003. p. 13-18.

GARCÉS DURÁN, Mário. Educação Popular e Movimentos Sociais. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Thimoty (org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 4). p. 77-89.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 88-121.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela. Educación Popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes. Práxis & Saber*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 129-148, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.3766> Acesso em: 06 dez. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339945647003> Acesso em: 04 out. 2022.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSFUGUEL, Ramón. Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. **Review**, Nova York, v. 25, n. 3, p. 203-224, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40241548> Acesso em: 27 jan. 2023.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNI, Octavio. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, mar. 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000100003> Acesso em: 03 nov. 2022.

IANNI, Octavio. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. (Coleção Documentos da História Contemporânea, v. 58)

JARA HOLLIDAY, Oscar. **A Educação Popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

LIMA, Maria Regina Soares de. Heterogeneidad en Sudamérica y el papel de Brasil. *In*: AYLLÓN, Bruno (ed.). **¿Latinoamérica dividida?: Procesos de integración y cooperación Sur-Sur**. Quito: Editorial IAEN, 2016. p. 75-97.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares da; FLEURI, Reinaldo Matias. **Paulo Freire hoje em Abya Yala**. Porto Alegre: CirKula, 2020. (Coleção Paulo Freire Hoje, v. 3)

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 61-63.

MALAMUD, Andrés. Conceptos, teorías y debates sobre la integración regional. **Norteamérica**, Cidade do México, v. 6, n. 2, p. 219-249, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502011000200008 Acesso em: 22 nov. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Sergio Tellaroli. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2012.

MCP – Movimento de Cultura Popular. Plano de Ação para 1963. *In*: FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 90-96.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur e desde abajo. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educación Popular: lugar de construcción social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 369-398.

MEJÍA, Marco Raúl. Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. **La Piragua**, Cidade do Panamá, n. 30, p. 40-53, set./dez. 2009. Disponível em: <https://ceaal.org/v3/lapiragua30/> Acesso em: 10 out. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **História locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walder D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-27.

MIRANDA PACHECO, Mario. **Signos y figuraciones de una época: antología de ensayos heterogéneos**. La Paz: Plural Editores, 2004.

MORETTI, Cheron Zanini. Historicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 248-249.

MORETTI, Cheron Zanini. **Nosso Norte é o Sul**: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da educação no MST**. 2. ed. São Paulo: Editora Peres, 1997. (Cadernos de Educação, n. 8)

NAHUEL ODDONE, Carlos; GRANATO, Leonardo. Los nuevos proyectos de integración regional vigentes em América Latina: la Alternativa Bolivariana para Nuestra América y la Comunidad Sudamericana de Naciones. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 29-50, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/51694> Acesso em: 16 nov. 2022.

NÚÑEZ HURTADO, Carlos. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Thimoty (org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 147-155.

PAIKIN, Damián; PERROTTA, Daniela; PORCELLI, Emanuel. Pensamiento latinoamericano para la integración. **Crítica y Emancipación**, [S. l.], ano 8, n. 15, p. 49-80, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://alacip.org/?todasponencias=pensamiento-latinoamericano-para-la-integracion> Acesso em: 11 nov. 2022.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770> Acesso em: 29 out. 2022.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino**: desde el feminismo comunitário. 2. ed. Cidade do México: Rebozo: Zapateándole: Lente Flotante: En cortito que's pa largo: AliFem AC, 2014.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

PERROTTA, Daniela Vanessa. El campo de estudios de la integración regional y su aporte a las Relaciones Internacionales: una mirada desde América Latina. **Relaciones Internacionales**, Madrid, n. 38, p. 9-39, jun./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.38.001> Acesso em: 10 nov. 2022.

PERROTTA, Daniela; PORCELLI, Emanuel. El regionalismo es lo que la academia hace de él. **Rev. Urug. Cienc. Polít.**, Montevideu, v. 28, n.1, p.183-218, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26851/rucp.28.1.7> Acesso em: 11 nov. 2022.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Thimoty (org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 91-101.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: educación para la integración iberoamericana. Bogotá: Convênio Andrés Bello, 2005. (Coleção Confluencias)

PUIGGRÓS, Adriana. História e prospectiva da educação popular latino-americana. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução: Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília, DF: Ibama, 2003. p. 19-29.

QUIJANO, Aníbal. ¿Bien Vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *In*: DAZA, Mar; VARGAS, Virginia; HOETMER, Raphael (ed.). **Crisis y movimientos sociales en Nuestra América**: cuerpos, territorios y imaginarios en disputa. Lima: Programa Democracia y Transformación Global, 2012. p.127-137.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paulo (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002> Acesso em: 11 nov. 2022.

RIGGIROZZI, Pía; TUSSIE, Diana. The Rise of Post-Hegemonic Regionalism in Latin America. *In*: RIGGIROZZI, Pía; TUSSIE, Diana. **The Rise of Post-Hegemonic Regionalism**: the case of Latin America. Nova York: Springer, 2012. p. 1-16.

ROCÍO LOMBERA, Maria del. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Thimoty (org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 4). p. 103-121.

RODRÍGUEZ, Lúdia M.; MARIN, Carlos; MORENO, Silvia M.; RUBANO, María del C. Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Buenos Aires, ano 18, n. 34, p. 129-171, maio 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503404.pdf> Acesso em: 11 nov. 2022.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. *In*: CECEÑA, Ana Esther (org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 15-34.

SANAHUJA, José Antonio. La construcción de una región: Suramérica y el regionalismo posliberal. *In*: CIENFUEGOS, Manuel; SANAHUJA, José Antonio (ed.). **Una región en construcción**: UNASUR y la integración en América del Sur. Barcelona: Fundación CIDOB, 2010. p. 87-134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 16-27.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. *In:* FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem, v. 42). p. 3-21.

SOLÓN, Pablo. Direitos da Mãe Terra. *In:* SOLÓN, Pablo (org.). **Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização.** Tradução: João Peres. São Paulo: Elefante, 2019. p. 145-173.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. *In:* FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** Colaboração de Ivanilde Apoluceno de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 113-121.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200006> Acesso em: 01 nov. 2022.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Heranças pedagógicas (des)coloniais: uma introdução. *In:* STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças descoloniais.** Curitiba: Appris, 2019. v. 2. p. 11-21.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. *In:* GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 117-147.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina.** Buenos Aires: Biblos, 2016.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Educación Popular: trayectoria y actualidad.** Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Educación Popular y paradigmas emancipadores. **La Piragua**, Cidade do Panamá, n. 30, p. 11-32, set./dez. 2009. Disponível em: <https://ceaal.org/v3/lapiragua30/> Acesso em: 10 out. 2022.

VARGAS, Luiz Américo Araújo. **A educação como estratégia política do MST: por uma pedagogia da luta e da resistência**. Curitiba: Appris, 2018.

VEIGA, Pedro da Motta; RÍOS, Sandra P. **O regionalismo pós-liberal na América do Sul: origens, iniciativas e dilemas**. Santiago do Chile: CEPAL, 2007. (Série Comércio Internacional, n. 82) Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/4428-o-regionalismo-pos-liberal-america-sul-origens-iniciativas-dilemas> Acesso em: 11 dez. 2022.

VIVARES, Ernesto. Latin America: a challenging prospect for regionalism. **Regions & Cohesion**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 126-139, mar./jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3167/reco.2021.110107> Acesso em: 15 nov. 2022.

VIVARES, Ernesto; DOLCETTI-MARCOLINI, Michele. Two regionalisms, two Latin Americas or beyond Latin America? Contributions from a critical and decolonial IPE. **Third World Quarterly**, Londres, v. 37, n. 5, p. 1-18, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2015.1109438> Acesso em: 13 nov. 2022.

VIVARES, Ernesto; TORRES LOMBARDO, Paul; CVETICH, Kristina. Enfoques y cárceles conceptuales en el entendimiento de los nuevos regionalismos latinoamericanos. *In*: BONILLA SORIA, Adrián; ÁLVAREZ ECHANDI, Isabel (ed.). **Desafíos estratégicos del regionalismo contemporáneo: CELAC e Iberoamérica**. San José, CR: FLACSO, 2013. p. 21-46.

WALSH, Catherine E. Decoloniality in/as praxis. *In*: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Londres: Duke University Press, 2018. p. 13-102.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 426-428.