

PEDAGOGIAS PARA VENCER INIMIGOS: POR UMA REINTEGRAÇÃO INSURGENTE DO SUJEITO

Robério Manoel da Silva ¹

RESUMO

Inspirado em *Pedagogia do Oprimido* (1968), este estudo parte da concepção de Paulo Freire ao propor uma educação crítica que, no contexto atual, tem sido relida à luz do apagamento cultural imposto por políticas extremistas recentes. A obra freiriana continua essencial para repensar processos formativos voltados à raça, classe, gênero, sexualidades e pessoas com deficiências cujas existências confrontam a normatividade hegemônica. A partir de Freire e de autores das pedagogias decoloniais, esta pesquisa se debruça sobre a desconstrução de binarismos e a crítica ao Estado e ao capital, estes como dispositivos reguladores da vida. Buscou-se compreender as práticas pedagógicas como formas de resistência, investigando caminhos possíveis para uma educação mais humanística, plural e inclusiva. Além de Freire, este estudo dialogou com pensadores como: Catherine Walsh (2015), Guacira Louro (2019), Gersem Baniwa (2006), Luiz Rufino (2019), Teresa Mantoan (2015), Muniz Sodré (1983), Paul Preciado (2020) que aprofundam debates sobre currículo, subjetividades e politização da vida. As linguagens e a crítica cultural ocupam um lugar central na análise, orientando a construção de pedagogias que desafiem a normatividade e contribuam para fortalecer experiências educativas epistemicamente excluídas. Com isso, o problema do objeto e a metodologia se amparam em tratar a pedagogia sobre os efeitos de discursos com os seguintes argumentos: a formação do currículo para integrar sujeito e sociedade, as identidades vinculadas às políticas de subjetividades e politização da vida enquanto causa de resistência ao poder que normatiza e desintegra o indivíduo na relação com o social.

Palavras-chave: Crítica Decolonial, Normatividade, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação escolar brasileira e latino-americana ainda se estrutura sobre alicerces moldados por uma lógica normativa, excludente e colonial. Esse modelo educacional, erigido sob os paradigmas da modernidade europeia, mantém-se atrelado a uma racionalidade que define o que é conhecimento legítimo e quem é o sujeito autorizado a produzi-lo. Como afirma Quijano (2005), a colonialidade do poder se manifesta nas formas de produção e controle do saber, estabelecendo hierarquias epistêmicas que subordinam os modos de conhecer e existir dos povos não europeus.

Fundada em um modelo de letramento eurocentrado, a escola moderna opera como um dispositivo de normalização (FOUCAULT, 2008), produzindo e regulando

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes, DLLARTES da Universidade do Estado da Bahia - BA, roberiomanoel22@gmail.com. Bolsista FAPESB.



corpos, silenciando vozes e delimitando quais sujeitos podem aprender, falar e habitar dentro dos muros institucionais. Tal dispositivo, como observa Veiga-Neto (2019), é sustentado por políticas de homogeneização que fazem da diferença um problema a ser corrigido, e não uma potência a ser reconhecida.

Contudo, nas últimas décadas, emergem tensionamentos e deslocamentos nesse campo. Sujeitos historicamente posicionados como “não-humanos” — como pessoas negras, indígenas, com deficiência, travestis, transexuais e dissidentes de gênero e sexualidade — adentram os espaços escolares e desestabilizam discursos instituídos, abrindo brechas para outras epistemes e ontologias. Conforme observa Carneiro (2011), a presença desses corpos e saberes “desafia as fronteiras do humano, do inteligível e do educável”, convocando a escola a reconfigurar suas práticas e a reconhecer múltiplas formas de existência. Essas presenças insurgentes não apenas ocupam o espaço escolar, mas o reimaginam, instaurando o que Walsh (2013) denomina de “pedagogias decoloniais”, práticas que deslocam a lógica eurocentrada e propõem horizontes educativos comprometidos com a pluralidade, a justiça cognitiva e a dignidade dos corpos historicamente subalternizados.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições do educador e filósofo Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), com base em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) e em sua trajetória político-intelectual, para pensar uma educação popular político-identitária e decolonial. Parte-se do entendimento de que a pedagogia freiriana, sustentada pelo que o próprio autor denomina de “amor revolucionário” e rigor crítico, reflete sobre as exigências éticas, políticas e epistemológicas do ato de ensinar e aprender entre educadores e educandos.

A justificativa da investigação encontra-se na relevância contemporânea de revisitar Paulo Freire frente às novas formas de opressão, exclusão e colonialidade que persistem na educação brasileira e latino-americana. Nesse sentido, compreender a potência libertadora e dialógica de sua pedagogia é fundamental para repensar as práticas escolares e fortalecer uma educação voltada à emancipação humana e à diversidade epistêmica.

A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, centrada na leitura crítica de obras de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido* (2021) e *Educação como prática da liberdade* (1987), além de textos de autores que dialogam com o pensamento decolonial e crítico, como Quijano (2005), Walsh (2015), Dussel (2016) e Carneiro (2011). O método de análise segue uma abordagem



Como síntese conclusiva, compreende-se que a releitura da pedagogia freiriana sob uma ótica decolonial reafirma a urgência de uma educação comprometida com a dignidade humana, com o reconhecimento das diferenças e com a reconstrução de um projeto emancipatório de sociedade. Essa proposta se sustenta em uma pedagogia do



diálogo, da esperança e da justiça, que busca romper com os mecanismos de opressão ainda vigentes nas estruturas escolares e sociais.

PEDAGOGIA CRÍTICA E DECOLONIAL: RESISTIR AO PROJETO NORMATIVO DA MODERNIDADE

Inspirado na concepção freiriana de educação como prática da liberdade, este estudo parte do entendimento de que a escola moderna foi historicamente constituída como instrumento de controle social, regulando corpos, saberes e comportamentos. Segundo Freire (2021, p. 74), “a educação é um ato político, e o educador deve assumir-se como sujeito histórico, comprometido com a transformação do mundo”. Essa compreensão rompe com o ideal tecnicista e neutro da educação, pois entende o ato de ensinar como gesto ético, político e emancipatório.

A pedagogia crítica, formulada por Freire nos anos 1960, mantém atualidade quando observamos o retorno de políticas autoritárias e extremistas que buscam reprimir o pensamento crítico e os debates sobre gênero, sexualidade, raça e desigualdade social. Como observa Walsh (2015), as pedagogias decoloniais “procuram desobedecer epistemicamente e insurgir contra o poder colonial que define quem pode saber e existir”. Nessa perspectiva, o diálogo entre Freire e os estudos decoloniais permite compreender que as formas de exclusão contemporâneas não se limitam às desigualdades econômicas, mas também envolvem os mecanismos simbólicos e epistemológicos que sustentam a lógica colonial.

A presença de sujeitos historicamente subalternizados — pessoas negras, indígenas, travestis, transexuais e pessoas com deficiência — tensiona os fundamentos da escola moderna e seus dispositivos de normalização. Louro (2019) destaca que a escola é um dos “principais espaços de fabricação de identidades e de regulação de comportamentos”, revelando-se um terreno de disputa em torno das normas de gênero e sexualidade. Assim, repensar o currículo e as práticas escolares é também uma forma de descolonizar o olhar pedagógico, questionando a naturalização da heteronormatividade e do racismo institucional.

Desse modo, a pedagogia crítica, ao ser relida pela lente decolonial, propõe um movimento de reencantamento do ato educativo, no qual o saber não é um depósito de verdades universais, mas um território de diálogo e construção coletiva. Como afirma Freire (1987, p. 68), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois ambos se



fundam na curiosidade e na problematização do real. Tal concepção reforça a necessidade de um currículo vivo, afetivo e comprometido com a pluralidade das experiências humanas.

CURRÍCULO, SUBJETIVIDADE E POLITIZAÇÃO DA VIDA: ENTRE O CORPO E O SABER

Pensar o currículo sob a ótica das pedagogias decoloniais implica compreender que a formação do sujeito é indissociável das estruturas de poder e de saber que produzem sua subjetividade. Freire (2021) já alertava para o perigo de uma educação “bancária”, em que o professor deposita conteúdos em mentes vazias, perpetuando relações de dominação. Em contrapartida, propõe uma educação dialógica e libertadora, fundada na escuta e no reconhecimento da experiência vivida como fonte legítima de conhecimento.

Nessa direção, Preciado (2020) amplia a crítica ao afirmar que o corpo, na modernidade, se tornou o principal campo de disputa política e biopolítica. A escola, enquanto instituição disciplinar, age como dispositivo de captura da vida, produzindo subjetividades ajustadas à norma. Entretanto, como aponta Mantoan (2015), as práticas pedagógicas inclusivas desafiam esse modelo, uma vez que “a diferença é constitutiva do processo educativo e não um obstáculo à aprendizagem”. Assim, o currículo torna-se espaço de reconhecimento da multiplicidade de corpos, saberes e experiências que compõem a realidade escolar.

Para o pensador indígena Gersem Baniwa (2006), a educação moderna ainda opera segundo uma “lógica assimilacionista”, que deslegitima as formas de saber dos povos originários. O autor defende uma pedagogia intercultural, baseada na reciprocidade e na convivência de diferentes epistemes. Esse olhar converge com a crítica de Rufino (2019), para quem a escola precisa “encantar-se novamente com o mundo, acolhendo as ancestralidades e os saberes que foram silenciados pela modernidade ocidental”.

Sob essa perspectiva, a politização da vida torna-se elemento central da pedagogia crítica e decolonial. Muniz Sodré (1983) já argumentava que as práticas culturais e linguísticas constituem campos de disputa simbólica, em que as formas de comunicação e expressão determinam quem pode falar e ser ouvido. Assim, a pedagogia que se constrói a partir das margens — como propõe Walsh (2015) — reconhece a linguagem, o corpo e a cultura como dimensões políticas do aprender.



Portanto, compreender as práticas pedagógicas como formas de resistência significa reconhecer o papel da escola na produção de subjetividades insurgentes. Nessa trilha, o pensamento freiriano articula-se às pedagogias decoloniais para reafirmar que a educação deve ser ato de libertação e reexistência. Como resume Freire (2021, p. 82), “a liberdade se conquista, não se recebe”; ela se constrói na luta cotidiana dos sujeitos por reconhecimento, dignidade e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesta pesquisa possibilitou compreender que a pedagogia proposta por Paulo Freire, reinterpretada à luz das pedagogias decoloniais, continua a representar um instrumento potente de crítica e reinvenção dos processos educativos no contexto brasileiro e latino-americano. Ao revisitar Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2021) e Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987), reconhece-se que o diálogo, a consciência crítica e a amorosidade revolucionária constituem pilares de uma educação voltada à emancipação humana e ao compromisso com a justiça social.

Na concepção freiriana, ensinar vai além da transmissão de informações: trata-se de um ato político, ético e estético que mobiliza a transformação coletiva. Freire (2021, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino — o chamado “paradigma bancário” — ao reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem e o educador como mediador de experiências formadoras. Assim, quando articulada aos pressupostos decoloniais, a pedagogia freiriana se expande como proposta civilizatória alternativa à racionalidade moderna e colonial, que historicamente produziu exclusões e hierarquias de saber.

Os resultados deste estudo apontam que práticas pedagógicas críticas e decoloniais têm o poder de desestabilizar as normas que estruturam a escola moderna. Ao problematizar currículo, corpo e linguagem como espaços de disputa política — conforme argumentam Louro (2019) e Preciado (2020) —, a educação se transforma em campo de resistência, onde as diferenças são reconhecidas como expressões legítimas de conhecimento. Essa concepção demanda a construção de um currículo dinâmico e inclusivo, capaz de acolher saberes marginalizados e experiências coletivas que desafiam a lógica eurocentrada. Nesse sentido, Baniwa (2006) e Rufino (2019) defendem a



necessidade de reencantar a escola, valorizando as ancestralidades e os modos de existência silenciados pela modernidade ocidental.

O diálogo com Walsh (2015) reforça que a pedagogia decolonial pressupõe “transgredir, deslocar e influenciar as estruturas de negação ontológica”, ou seja, desafiar as formas pelas quais a modernidade-colonial instituiu hierarquias de humanidade e saber. Essa leitura convida a compreender a escola como um espaço de reexistência — um território de afirmação da vida por meio da aprendizagem. Nessa mesma direção, Dussel (2016) destaca que “a libertação é sempre um ato pedagógico”, pois demanda consciência crítica e abertura à alteridade.

Dessa forma, constata-se que as pedagogias críticas e decoloniais não se restringem ao plano teórico, mas se concretizam como práticas insurgentes que atravessam o cotidiano escolar, convocando os educadores a resistirem às políticas de homogeneização e apagamento cultural. Essa docência libertadora — sustentada no diálogo, na solidariedade e na escuta ativa — constitui-se como base de uma educação genuinamente humanizadora, em sintonia com o ideal freiriano de amor transformador.

Do ponto de vista empírico, este estudo indica a urgência de aprofundar pesquisas que relacionem pedagogias decoloniais a experiências pedagógicas concretas, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e intersecções entre raça, gênero, sexualidade, classe e deficiência. Investigações futuras poderão contribuir para a criação de metodologias participativas e interculturais que aproximem a escola das realidades locais e fortaleçam os horizontes de uma educação libertadora, plural e democrática.

Por fim, reafirma-se que revisitar Freire, no cenário atual, é um gesto de resistência e esperança crítica. Em tempos de tentativas de despolitização da educação, sua obra segue como farol ético e epistemológico para os que acreditam na potência transformadora do encontro humano. Como o próprio autor lembra: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 42). Essa comunhão — entendida como compromisso coletivo com a liberdade e com a dignidade — mantém viva a essência revolucionária do ato de educar.



REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. *A escola indígena e o projeto de autonomia dos povos indígenas.* In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola.* Brasília: MEC, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular.* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* In: _____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina.* 4. ed. São Paulo: Paulus, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas.* Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.* Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Quito: Abya-Yala, 2015.

