

PEDAGOGIA DA PERIFERIA: os oprimidos-periféricos e a luta pela emancipação

Otávio Henrique Ferreira da Silva¹
Waldimir Rodrigues Viana²
Christian Muleka Mwewa³

Resumo: Este artigo objetiva analisar e tecer apontamentos criticamente sobre pedagogia e educação a partir de uma perspectiva periférica, fundamentada no pensamento de Paulo Freire e nos estudos decoloniais e contra-coloniais. Defende-se uma abordagem pedagógica plural, contextualizada e voltada à superação da marginalização, em contraposição à resignação, valorizando os saberes de povos historicamente oprimidos – negros, indígenas e periféricos. Destaca-se a influência de Freire, especialmente em sua vivência africana, que fortalece a crítica à educação colonial. A pedagogia da periferia é apresentada como uma prática enraizada na integração entre teoria e resistência, inspirada em experiências como quilombos, favelas e aldeias, que, conforme Nego Bispo, combinam saberes afro-indígenas para “derreter o asfalto” – metáfora da estrutura urbana opressora. Argumenta-se sobre a relevância do conhecimento para uma educação e uma percepção periféricas que estabeleçam o diálogo, evidenciando as relações e interlocuções entre vozes marginalizadas, fora das narrativas dominantes. Defende-se que Paulo Freire interage com teorias, proposições e narrativas decoloniais e contra-coloniais, apoiando-se em sua atuação como intelectual engajado que impulsionou o desenvolvimento de ideias além de suas próprias indagações.

Palavras-chave: Pedagogia da periferia; Emancipação; Movimentos sociais.

PERIPHERAL PEDAGOGY: the oppressed-peripheral peoples and the struggle for emancipation

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Líder do Grupo de Estudos Periféricos (GEP/CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9755050382132253>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2754-4783>. E-mail: otavio.silva@uemg.br

² Doutor em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Integra o LABORARTE - Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação da FE/UNICAMP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9288834079884686>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5866-7607>. E-mail: dimir.viana@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Cultura em Sociedade (EduForP/CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9098713298204255>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>. E-mail: christian.mwewa@ufms.br

Abstract: This article aims to analyze and critically reflect on pedagogy and education from a peripheral perspective, grounded in the thought of Paulo Freire and in decolonial and counter-colonial studies. It advocates for a plural, contextualized pedagogical approach aimed at overcoming marginalization, as opposed to resignation, by valuing the knowledge of historically oppressed peoples – Black, Indigenous, and peripheral communities. Freire’s influence is highlighted, particularly through his experiences in Africa, which reinforce the critique of colonial education. Peripheral pedagogy is presented as a practice rooted in the integration of theory and resistance, inspired by experiences in quilombos, favelas, and villages which, according to Nego Bispo, merge Afro-Indigenous knowledge to "melt the asphalt" – a metaphor for the oppressive urban structure. It argues for the relevance of knowledge in constructing a peripheral education and perception that fosters dialogue and highlights the relationships and interactions among marginalized voices outside dominant narratives. The article contends that Paulo Freire engages with decolonial and counter-colonial theories, propositions, and narratives, drawing on his role as an engaged intellectual who advanced ideas beyond his own inquiries.

Keywords: Peripheral pedagogy; Emancipation; Social movements.

Pedagogía de la Periferia: los oprimidos-periféricos y la lucha por la emancipación

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar y elaborar reflexiones críticas sobre la pedagogía y la educación desde una perspectiva periférica, fundamentada en el pensamiento de Paulo Freire y en los estudios decoloniales y contracoloniales. Se defiende un enfoque pedagógico plural, contextualizado y orientado a superar la marginación, en oposición a la resignación, valorando los saberes de pueblos históricamente oprimidos – negros, indígenas y periféricos. Se destaca la influencia de Freire, especialmente a partir de su vivencia en África, que refuerza la crítica a la educación colonial. La pedagogía de la periferia se presenta como una práctica enraizada en la integración entre teoría y resistencia, inspirada en experiencias como los quilombos, las favelas y las aldeas, que, según Nego Bispo, combinan saberes afroindígenas para “derretir el asfalto” – metáfora de la estructura urbana opresora. Se argumenta sobre la relevancia del conocimiento para una educación y una percepción periféricas que establezcan el diálogo y evidencien las relaciones e interacciones entre voces marginadas, fuera de las narrativas dominantes. Se sostiene que Paulo Freire interactúa con teorías, proposiciones y narrativas decoloniales y contracoloniales, apoyándose en su actuación como intelectual comprometido que impulsó el desarrollo de ideas más allá de sus propias indagaciones.

Palabras clave: Pedagogía de la periferia; Emancipación; Movimientos sociales.

INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida o legado de Paulo Freire entorno de uma pedagogia do oprimido, com o apoio de estudos decoloniais e contra-coloniais⁴, propomos sua ampliação a partir de uma pedagogia da periferia, que tem como centro sujeitos oprimidos-periféricos.

Pode-se dizer que a perspectiva formativa da sociedade, em Freire (1978), se baseia na construção de sujeitos para a revolução, conceito que não se reduz às mudanças políticas ou sociais extremas, mas se concentra principalmente na transformação da consciência e na esfera educacional. Em sua visão, tal conceito está intrinsecamente ligado à promoção da conscientização e da libertação. O autor postulava que a verdadeira revolução ocorre quando as pessoas desenvolvem uma consciência crítica em relação à sua própria realidade, a partir da qual podem identificar as estruturas opressivas e desiguais que permeiam diversos aspectos de suas vidas.

Nesse sentido, uma interlocução que emerge da relação entre educação e pedagogia é a defesa premente de que esta última se dá de forma diferente em cada espaço educativo de sujeitos em construção. Assim, é possível falar em uma pedagogia da sala de aula, uma outra do movimento negro, e, também em uma pedagogia da periferia, por exemplo.

Há, contudo, que se manter no horizonte a vigilância em relação à noção de que se há uma pedagogia que liberta e transforma, também existe uma pedagogia que enclausura os sujeitos em verdades absolutas. Há práticas educativas alicerçadas sobre um viés de dominação que alimentam a exclusão e a marginalização existentes. Nessa perspectiva, pensar uma pedagogia da periferia não seria educar para a resignação dos sujeitos periféricos num contexto de marginalidades sociais, mas para a sua transgressão e superação.

Assim, o objetivo geral deste texto é analisar e tecer apontamentos criticamente sobre pedagogia e educação a partir de uma perspectiva

⁴ Aqui temos a intenção de utilizar os conceitos de decolonial e contra-colonial como complementares e confluentes.

periférica. Para isso, apoiou-se em autores do campo dos estudos decoloniais, tais como Freire (1978, 1989, 2019), Fanon (1961, 1968, 2008), Gomes (2017), Hooks (2013), Kilomba (2019), Quijano (2005) e contra-coloniais Potiguara (2018), Santos (2015, 2023) e Rufino (2018).

O ensaio se subdivide nesta introdução (I), na qual apresentamos as diretrizes gerais, seguida de uma segunda e terceira parte “Colonialidade e pedagogia” e “Pedagogia da periferia: de(s)colonizar e construir”, nas quais discutimos os pressupostos teóricos que sustentam nossas reflexões, para, finalmente, postularmos as nossas considerações finais.

COLONIALIDADE E PEDAGOGIA

A colonização tem sua raiz na modernidade. A definição conceitual de Dussel (1993) sobre a modernidade, possibilita um entendimento do que mais tarde Quijano (2005) denominará como colonialidade. E Dussel diz no livro *O encobrimento do outro*:

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do ‘nascimento’ da Modernidade; embora sua gestação - como o feto - leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre (Dussel, 1993, p. 8).

A partir das palavras de Dussel só faz sentido pensar o nascimento da modernidade diretamente relacionada ao sistema de colonialidade. Ao encobrir os indígenas e os negros, definindo-os como atrasados, incapazes e impotentes, os europeus se definiam e se afirmavam como modernos, potentes e avançados. E é na modernidade que se inaugura o capitalismo, o Estado e a democracia liberal, como também a colonização. Por isso, o projeto moderno-capitalista-civilizatório-eurocêntrico é sobretudo um projeto de discriminação racial, de

rebaixamento dos negros e dos indígenas (Gomes, 2017; Quijano, 2005; Ribeiro, 2020).

Mesmo após a instauração de democracias liberais em países com histórico de colonização como o Brasil, verifica-se que há uma herança do colonialismo entre nós, que é denominada por Aníbal Quijano como a colonialidade. A colonialidade realiza um atravessamento entre as estruturas de poder, do saber e do ser (Bello, 2015; Gomes, 2017).

A colonialidade do poder, refere-se as relações políticas e econômicas de dominação, num sentido estrutural. A colonialidade do saber se assenta na produção do conhecimento eurocêntrico como razão universal. E a colonialidade do ser estabelece uma hierarquia entre os povos onde os europeus assumiram a função de colonizar/dominar os demais povos e assim os colonizados passam a negar sua própria cultura originária e a reivindicar o modo de vida e cultural dos colonizadores (Fanon, 2008). Estas três perspectivas juntas formam o sistema de colonialidade que aliado ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico irá configurar o padrão mundial de poder (Quijano, 2005).

Assim, é possível afirmar que há uma pedagogia da colonialidade que, a partir de Paulo Freire (2019), se configura como a pedagogia do opressor. Uma pedagogia que educa as pessoas para a manutenção do *status quo* da colonialidade. Esta, por sua vez, reforça a exclusão de pessoas pretas, pardas, indígenas, pobres, periféricos, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, crianças, população camponesa e outros, ou seja, os invisibilizados na condição de “Outros”, enclausurados na máscara do silêncio (Kilomba, 2019; Ribeiro, 2020).

DESCOLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS

Paulo Freire, tendo passado por todos os continentes do globo, isto é, Américas, África, Europa, Ásia e Oceania, tem uma relevância mundial. Sua prática e teoria se construíram a partir de seu deslocamento. Destacam-se, sobretudo, os trabalhos de Freire na América Latina e na África. Sua estadia na

África, como ele mesmo diz no livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, foi um momento de retorno e não de chegada:

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao “campus” da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. [...] Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentalistas, na verdade, contudo, muito mais do que isto, que me afetaram naquele encontro que era um reencontro comigo mesmo (Freire, 1978, p. 9).

Aqui reside o sentido ontológico da descolonização no pensamento de Paulo Freire, isto porque há uma identificação com as lutas dos povos africanos pela independência das colônias nos anos de 1970 e com suas culturas, que era também a cultura presente na vida do povo do nordeste brasileiro e dos povos periféricos em geral Brasil a fora. Freire (1978), ainda em *Cartas à Guiné-Bissau*, irá apresentar o conceito de “descolonização”, inspirado nas obras de Aristides Pereira e do pedagogo da revolução guineense, Amílcar Cabral; onde ele afirma:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo [...]. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais [os nativos]: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu

ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de "descolonização das mentes" [...] (Freire, 1978, p. 16-17).

Com estas palavras, o autor faz uma crítica a educação colonial, evidenciando a postura colonizadora com efeitos na realidade dos povos colonizados. Deste modo, torna-se essencial uma reflexão aprofundada sobre o preconceito direcionado, por exemplo, à cultura negra em geral, às manifestações artísticas de matriz africana, às religiões afro-brasileiras e às tradições pluridimensionais dos povos indígenas. Esses grupos constituem um vasto repertório de conhecimentos e saberes que emergem de espaços historicamente marginalizados, frequentemente excluídos dos sistemas educacionais formais e das estruturas de poder hegemônicas.

PEDAGOGIA DA PERIFERIA: DE(S)COLONIZAR E CONSTRUIR

Na pedagogia da periferia é preciso construir epistemologias e metodologias de(s)colonizadoras que passem pela *desfamiliarização* do que é familiar, ou do que está naturalizado em nós, em busca de romper com o *modus* colonial nas relações sociais e estruturais. Mas afinal, quem são os oprimido-periféricos, sujeitos da pedagogia da periferia os quais devemos ter como ponto de partida em nossos esforços de ensinar e aprender nas práticas emancipatórias? Para responder a esta questão, iremos propor adiante uma ampliação do conceito de oprimidos na obra de Freire (2019).

Freire em *Pedagogia do Oprimido* recorre ao intelectual afro-franco-martinicano Franz Fanon para conectar os oprimidos de sua pedagogia aos "condenados da terra" de Fanon:

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos "condenados da terra", dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e

dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (Freire, 2019, p. 34).

Em Fanon (1961), “os condenados da terra” são aqueles que o sistema capitalista-colonial empurra às periferias das cidades colocando-os às margens do centro do poder da metrópole, do sistema-mundo.

E o sonho de qualquer cidadão é chegar à capital, obter a sua parte do queijo. As localidades são abandonadas, as massas não enquadradas, não educadas, não defendidas, afastam-se de uma terra mal trabalhada e dirigem-se para a periferia das cidades, engrossando desmesuradamente o *lumpen-proletariat* (Fanon, 1961, p. 193).

Os condenados da terra em Fanon formam uma “massa” de pessoas sem direitos, exploradas com a condição do bem-viver, afetadas e distantes da relação com a terra e a natureza, dando lugar a uma busca por direitos mínimos de sobrevivência “a sua parte no queijo”, que o estado democrático irá pregar como centro de um mundo civilizado e da era da cidadania. Porém, a cidadania e a democracia tornam-se neste contexto tecnologias da governamentalidade do poder eurocêntrico para controlar as sociedades e as subjetividades etnoculturais (Silva, 2022).

E tendo como base Freire e Fanon, percebe-se que os oprimidos estão geopoliticamente posicionados nas periferias, se ser oprimido é também está à margem do poder eurocolonial, então se é periférico também. Assim o conceito oprimido-periférico nos dá uma localização espacial e histórica que descortina a relação da cidadania no contexto atual dito democrático (Silva, 2024) e, também, reposiciona o povo oprimido-periférico como centro de uma pedagogia da periferia, incentivando a construção de processos educativos que considerem a ancestralidade afro-indígena como fundamental para fazer existir outra cosmovisão que seja capaz de romper com o modelo hegemônico de civilização. Por isso, na pedagogia da periferia se fortalece a ancestralidade como caminho para um mundo emancipatório.

A pedagogia da periferia necessita-se de ser fortalecida na educação das crianças em espaços formais e não formais, colocando no horizonte desde a

tenra idade, a importância dos povos marginalizados e dos conhecimentos das periferias globais, que nem sempre são visíveis aos olhares hegemônicos. Como diz Freire (1989) em seu livro *A importância do ato de ler*:

Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo (Freire, 1989, p. 49).

A defesa da pedagogia da periferia, que é também uma pedagogia para a liberdade, ou seja, uma educação para a emancipação assim como a pedagogia do oprimido de Freire - porém aqui entendida como afro-indígena e/ou afropindorâmica - só é possível de ser pensada na relação com *Outros*, estes historicamente marginalizados e excluídos, os oprimidos-periféricos.

A intelectual negra Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *O movimento negro educador: sabres construídos nas lutas por emancipação*, nos mostra que o Movimento Negro Brasileiro também constrói uma pedagogia real e potente, capaz de fazer o enfrentamento à colonialidade e ao racismo:

No caso do Movimento Negro Brasileiro [...] [verifica-se] como muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, [que] só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância

religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

O espírito revolucionário de resistência e da luta pela emancipação, como nos lembra o intelectual quilombola Nego Bispo, existe na *práxis* do povo negro desde as primeiras relações com os colonizadores (Santos, 2015). Ele elabora:

É sabido que o povo da África, ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras: adentrando-se pelas matas virgens, reconstituindo os seus modos de vida em grupos comunitários contra colonizadores, formando comunidades em parceria com os povos nativos, em determinados casos organizados como nômades, outras vezes ocupando um território fixo (Santos, 2015, p. 26).

É na organização dos oprimidos-periféricos dos territórios marginalizados das cidades, das aldeias e dos quilombos que reside o potencial radical e desestabilizador para a transformação desta sociedade que está aí, na busca pela emancipação plena de todos, como conflui Nego Bispo:

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Santos, 2023, p. 44).

O grande desafio de um levante radical transformador e transgressor da ordem opressora hegemônica reside na união dos oprimidos-periféricos na luta pela emancipação, como destaca o filósofo quilombola. Quando isso acontecer, as estruturas colonialistas das cidades, representadas pelo “asfalto”, não vão impedir a existência de uma outra cosmologia, de outras formas de viver que não mais agridem a natureza e que não provocam a destruição do habitat.

E aliado a resistência do povo quilombola, destaca-se importância da no contexto brasileiro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST),

onde reside a resistência pelo direito à moradia e à terra para trabalhar e para comer. Fróes *apud* Silva (2021) compartilha sua percepção sobre o Assentamento Pátria Livre, localizado na divisa entre as cidades de Brumadinho e São Joaquim de Bicas em Minas Gerais. Pátria livre é percebido como um lugar inspirador, com uma boniteza das gentes que vive uma experiência real e viva mais próxima de uma emancipação para todos/as/es. Por isso, tem como característica ser espaço social onde há coletividade, esperança de um mundo com justiça social e uma experiência de educação crítica, com “barriga cheia” e solidariedade entre o seu povo.

POR UMA PÁTRIA REALMENTE LIVRE

E pensando que iria morrer, que estava tudo acabado e ao olhar o horizonte, vejo barracas em meio a um descampado, sem cor, sem brilho sem vida. Um mero achado.

Preciso seguir em frente e: “Pai, tô com fome”. E diante da arrogância do mundo, a esperança, que lá no fundo brotava, some.

Esposa, filhos, sem emprego, sem moradia, sem chão; com tantas controvérsias, de onde me virá o pão?

Cenário difícil para um pobre brasileiro que não tem para onde fugir.

- Sou forte e inteligente, e será neste acampamento que minha moradia vou construir.

Juntando lonas, madeiras, bambus, telha de amianto... tudo serve para nos proteger e acalmar um pouco a dor do pranto.

Aqui, fui acolhido com companheirismo, respeito e amizade e juntos vamos lutar para mudar essa triste realidade, para que um dia essa pátria seja livre, mas livre de verdade.

A todos os governantes e poderosos do mundo, deixo minha reflexão: de que vale tanto prestígio, fama e fortuna se dou as costas ao meu irmão?

Com fé e esperança no meu bom Deus, não posso desanimar, e com força e punhos cerrados, tenho esperança que um dia a pátria livre irá ficar.

Livre da corrupção, da tristeza, da miséria e da dor e que um dia possa imperar apenas bons sentimentos: a paz, empatia, alegria e o maior de todos, o amor (Fróes *apud* Silva, 2021, p. 18).

O Assentamento Pátria Livre foi atingido pelo crime ambiental do rompimento da barragem de rejeitos de minério Córrego do Feijão em 2019, mesmo assim a comunidade continua resistindo e sobrevivendo (Silva, 2021). A emancipação não está dada plenamente em Pátria Livre, assim como não está dada para nenhum dos oprimidos-periféricos, esta precisa ser defendida com os punhos cerrados 24 horas por dia contra o latifúndio do poder.

A intelectual indígena Potiguara (2018), em seu livro *Metade Cara, metade máscara*, nos lembra que os oprimidos-periféricos não estão sós, muito menos são poucos. Oprimidos-periféricos, no Brasil, são a maioria. Em seu poema “Identidade indígena”, Potiguara (2018) diz:

[...] Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
Carrego o peso da família espoliada
Desacreditada, humilhada
Sem forma, sem brilho, sem fama.
Mas não sou eu só
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões unidos como cardume
E não precisaremos mais sair pelo mundo
Embebedados pelo sufoco do massacre
A chorar e derramar preciosas lágrimas
Por quem não nos tem respeito.
A migração nos bate à porta
As contradições nos envolvem
As carências nos encaram
Como se batessem na nossa cara a toda hora.
Mas a consciência se levanta a cada murro
E nos tornamos secos como o agreste
Mas não perdemos o amor
Porque temos o coração pulsando
Jorrando sangue pelos quatro cantos do universo
(Potiguara, 2018, p. 113).

E aqueles que não são negros, indígenas e/ou não se sentem oprimidos, como se inserem nesta empreitada de uma educação para a liberdade e a emancipação, contra o colonialismo? Estes são convidados e responsabilizados ao dever de serem aliados(as) e companheiros(as) na luta pela descolonização e emancipação de *todos, todas e todes*⁵. Como diz a filósofa negra Djamila Ribeiro (2020), no livro *Lugar de fala*, os lugares de fala não devem se limitar apenas aos subalternos, à medida que falam de suas perspectivas, ficando isentos de pensar criticamente os que estão inseridos na norma hegemônica. É fundamental que aqueles que detém privilégios sociais e econômicos sejam desafiados a se engajar no exercício de perceber “[...] as hierarquias

⁵ Aqui optamos pelo uso do pronome neutro como posicionamento político em defesa da diversidade de gênero existente na sociedade.

produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternos” (Ribeiro, 2020, p. 85).

Nesta mesma direção, a intelectual afro-americana Bell Hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, estabelece uma relação entre a descolonização e a insistência de Paulo Freire na *conscientização*. Para ela, conscientizar e descolonizar são aspectos inseparáveis, pois:

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para a nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (Hooks, 2013, p. 67).

Se a conscientização é o primeiro passo para a superação das situações-limite, impostas a nós pela colonização, esse é o caminho mais importante a ser seguido pela educação em uma perspectiva emancipatória. A escola não tem que ensinar tudo, o sujeito educando não precisa aprender tudo, porque isso não é possível. A escola é uma parte da vida social, e não a única; a escola não deve se furtar de, no ambiente educativo, ensinar os caminhos emancipatórios e apreender os caminhos da emancipação, isto é imprescindível. Chamamos de emancipação o alcance de uma condição plena na qual *todos/todas/todes* poderão ser respeitados em suas identidades e estar engajados na manutenção desta sociabilidade radical.

Em a *pedagogia das encruzilhadas* Luiz Rufino (2018, p. 74) nos ensina que uma pedagogia capaz de romper com *modus* colonial ainda persistente entre nós, precisa mirar “[...] primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo”. Nesse sentido, constatamos que há uma encruzilhada, vivemos sob uma encruzilhada, espaço em que se cruzam caminhos ou estradas; uma situação embaraçosa, difícil de explicar (Ferreira, 2001). Isto é, vivemos num mundo embaraçoso, com traços da colonialidade, no entanto a partir de nós

podemos construir a consciência da necessidade de descolonização das mentes, do poder, do saber e do ser. Ou seja, é preciso partir de onde estamos, juntando esforços mútuos entre negros, indígenas, brancos, mulheres, periféricos em geral, para conseguir enfrentar toda a degradação da vida capitaneada pela existência permanente da colonialidade entre nós. Posto de outra forma, podemos dizer, com Freire (2019), que não há ninguém melhor que os oprimidos-periféricos para entender o significado cruel da sociedade opressora, pois eles são parte fundamental dela.

Fanon (1961) apresenta uma perspectiva otimista de que mesmo em sua condição de oprimidos-periféricos, mesmo quando ainda colonizados, a descolonização continua viva a espera de novos futuros por vir.

A imobilidade a que está condenado o colonizado não pode ser impugnada, senão quando o colonizado decide pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização. [...] Durante a colonização, o colonizado não deixa de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã (Fanon, 1961, p. 47-48).

Por isso, mais do que nunca, é necessário pensar, questionar, descolonizar o sentido do conhecimento que aprendo e/ou que ensino em prol da transformação da sociedade em que vivemos e da libertação dos oprimidos-periféricos. Uma pedagogia da periferia somente se tornará pedagogia de pessoas em permanente processo de libertação quando todos formos presenças vivas, orgânicas, sentidas e percebidas nesta sociedade, e não ausências (Freire, 2019). Ainda, Freire afirma que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2019, p. 98).

A tomada de consciência e a busca pela mudança a partir dos movimentos sociais emancipatórios mostra-se uma possibilidade para tal libertação formativa. Tomar consciência seria dizer não ao projeto moderno-colonial-capitalista-eurocêntrico que estrutura nossa sociedade e faz permanecer a colonialidade, com suas inúmeras discriminações em nosso meio. É urgente

buscar descolonizar o saber e as relações de poder às quais estamos submetidos, só assim seria possível construir uma sociabilidade que dê a oportunidade para que *todos/todas/todes* possam prescindir de adjetivações sociais.

Outra saída seria pela retomada reflexiva e conscientizadora dos efeitos e processos geradores da historicidade da colonização do *Outro* (Cros, 1997). Sabe-se que todo indivíduo, em qualquer lugar ou período, teve seu *dizer* – e seu pensamento – afetado pelo vínculo indissolúvel que o liga à sociedade e às mudanças pelas quais passa ao longo do tempo. Nestes termos, o conhecimento adquire extrema importância para uma crítica social ao processo de colonização. Entender como, quando e por que as categorias discursivas – enquanto atos – foram delimitadas é condição *sine qua non* para a educação libertadora do sujeito, não individual, mas coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto argumentou pela importância do conhecimento para uma educação/pedagogia da periferia que pretenda estabelecer um diálogo que evidencie as relações e interlocuções possíveis entre vozes distintas, que não as amplamente divulgadas e normatizadas. Argumentamos que Paulo Freire dialoga com teorias, proposições, narrativas combativas e decoloniais. Nesse sentido, apoiarmo-nos sobre sua condição de intelectual engajado que movimentou nossas ideias para além de suas indagações.

Temos como pressuposto que a educação pode confrontar o sujeito; confrontando-o e assumindo-o como sujeito que foi colonizado, perspectivamos uma educação emancipatória, uma pedagogia da periferia. Somente assim pode-se, buscar o combate a tentativa de torná-lo *coisa*, em uma palavra, *objeto*. O sujeito de(s)colonial, nesse sentido, explode as fronteiras da sua não representatividade na busca por autenticidade. Neste processo, o sujeito transcreve sua identidade e identifica as formas de dominação e opressão que devem ser enfrentadas, ao mesmo tempo em que se fortalece saberes e modos ser e viver afropindorâmicos.

O sujeito cultural, consciente das mazelas das quais é vítima, é um sujeito em conflito, em tensão, à medida que transita pelo binômio não-ter e não-poder, sempre representado como *Outro*, cindido na sua objetividade social e vivencial. Se a única forma de representação que o sujeito colonial coloca em prática em relação ao sujeito subjugado parte da violência, cabe aos processos formativos caminhar na perspectiva contrária. Só assim é que se pode trazer à luz a condição de sujeito em sua matriz mais libertadora, fortalecendo a ancestralidade afro-indígena junto ao povo da periferia.

REFERÊNCIAS

- BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, São Leopoldo, v. 7, nº 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/rechtd/article/view/rechtd.2015.71.05>. Acesso em 14 abr. 2026.
- CROS, Edmond. *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1997.
- DUSSEL, Enrique. *1492 - O encobrimento do outro: a origem do “mito da Modernidade”*. CLASEN, Jaime (trad). Petrópolis: Vozes, 1993.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

POTIGUARA, Eliane. Identidade indígena. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de Fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. *Periferia*. Duque de Caxias, v. 10, n. 1, jan-jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: UBU Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. *A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios*. 2022. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. *Cidadania e racismo: por uma emancipação afropindorâmica do Brasil*. Mazza, 2024.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Formação cidadã de pedagogas: vivências educativas em Brumadinho/MG e justiça social. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24139>>. Acesso em: 14 abr. 2026.

Recebido em: 15/06/2025

