

A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA A FAVOR DA DECOLONIALIDADE: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE E QUIJANO

Maré Magalhães Moreira
Vinicius Pires de Campos dos Santos

Introdução e justificativa:

Patrono da educação brasileira e reconhecidamente um dos mais importantes autores da pedagogia, Paulo Freire (1921-1997) produziu obras que resguardam uma imensa importância até hoje. No livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), entre outras coisas, destaca-se um conceito que é fulcral para pensar uma educação emancipatória, que é o conceito de “curiosidade epistemológica”. Essa curiosidade carregada de “críticidade” se apresenta com uma ferramenta poderosa para desnaturalização da realidade social e uma ponte para construção de um saber outro, dado que nas sociedades latino-americanas, por conta da colonização, a construção do conhecimento deu-se principalmente sob bases epistemológicas europeias.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (Paulo Freire, 1996, p. 32).

Corroborando a esta abordagem, a decolonialidade como movimento epistêmico-ético-político, tem progressivamente pautado a construção de um referencial metodológico próprio para a América Latina. Aníbal Quijano (1928-2018), um dos teóricos que esteve à frente do Grupo Modernidade/Colonialidade (2000) discorre sobre a categoria de colonialidade. Para o autor,

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. (Quijano, 1992, p. 14)

Nesses termos, Quijano (1999) elucida o poder como “espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas” (p. 76) basicamente em torno da disputa pelo controle do trabalho e seus produtos, os recursos naturais, o sexo e a reprodução da vida humana, bem como as instâncias subjetivas e intersubjetivas, incluindo o conhecimento. Quijano compreende que, junto com a colonização das terras

e corpos, houve a colonização das mentes – isto é, dos saberes e do imaginário dos povos colonizados.

A colonialidade do saber descreve como o projeto colonial europeu implicou reprimir e subalternizar os conhecimentos das sociedades conquistadas, impondo simultaneamente a visão europeia como a única racional e válida.

Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 1992, p. 126).

Essa repressão foi seguida pela “imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes”, ou seja, os europeus forçaram, através de vários artifícios, os colonizados a adotarem a forma europeia de pensar e expressar a realidade. Em consequência, a colonialidade do saber perdura quando formas eurocêntricas de conhecimento se sobrepõem e marginalizam os saberes locais e indígenas. Quijano observa, por exemplo, que na América Latina essa repressão epistemológica veio acompanhada de um genocídio cultural, ao ponto de converter antigas culturas em “primitivas”, despojadas de seus próprios padrões intelectuais.

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente ‘primitivos’ ” (Quijano, 2005, pg. 122).

Nesse ponto, vale ressaltar o evidente diálogo desses apontamentos com o conceito de epistemicídio, impulsionado pela filósofa brasileira Sueli Carneiro, que segue em linha teórica que se aproxima da ideia de colonialidade do saber. Além de assinalar essa “sistemática repressão”, dentro do sistema educacional, este mecanismo da colonialidade faz fenecer o princípio de curiosidade epistemológica proposta por Freire, que em si prega uma superação de uma curiosidade trivial. A educação formal, se direcionada no sentido proposto por Freire, poderá constituir-se aquém de uma hierarquização do saber, utilizando dessa curiosidade que primeiro se apresenta como ingênua como germe para desabrochar-se em uma curiosidade epistemológica e contra-colonial.

Neste sentido, a interseção entre Freire e Quijano permite problematizar a curiosidade epistemológica como um caminho para a superação da colonialidade do saber, promovendo um olhar decolonial sobre a educação e sobre a própria realidade social. Este trabalho, portanto, busca investigar como a perspectiva freireana e a teoria decolonial quijaniana podem atuar como um instrumento de resistência contra o epistemicídio promovido pelas instituições acadêmicas e escolares, que são pautadas, em grande medida, no modelo eurocêntrico de conhecimento.

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biológico, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.[..]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós deles. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Paulo Freire, 1996, p. 76).

Base Teórica

Os principais conceitos teóricos que embasam esta pesquisa são: *Curiosidade epistemológica* (Freire, 1996), tendo o desenvolvimento da criticidade como processo de superação da ingenuidade, para que seja possível a superação da *Colonialidade do saber* (Quijano, 1992) que se caracteriza como o domínio eurocêntrico sobre a produção e a validação do conhecimento. Ademais, soma-se aos conceitos anteriormente citados o conceito de *Epistemicídio* (Carneiro, 2005), impulsionado pela colonização e pela colonialidade do poder e do saber, que impuseram a supressão dos saberes de populações subalternizadas pelo paradigma eurocêntrico.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Quijano, que demonstra como a colonialidade impõe uma hierarquização dos saberes e reprime epistemologias não ocidentais. Desta forma as teorias bases da nossa investigação se dão por epistemes formuladas pelo sul global. Outro ponto base de nossa proposição são os exemplos na materialidade, ou seja, no ambiente da educação e que busquem executar o proposto por Freire, deflagrando o que é criticado por Quijano e Carneiro.

Portanto as iniciativas feitas pelas comunidades quilombolas, por exemplo, têm desenvolvido práticas pedagógicas que resgatam a história e os saberes afro-brasileiros

e africanos, promovendo resistência epistêmica e fortalecimento da identidade cultural. Um modelo possível, dentre muitos outros, pode ser observado na iniciativa da Escola Quilombola Maria Tomásia, no Maranhão, que utiliza o ensino contextualizado para incluir conhecimentos sobre agricultura tradicional, oralidade e religiosidade afro-brasileira.

Objetivos:

O objetivo principal deste trabalho é analisar a relação entre os conceitos de curiosidade epistemológica e decolonialidade do saber, bem como investigar como a prática educativa pode romper com a colonialidade epistêmica a partir da articulação destas chaves teóricas. Buscamos também identificar formas de resistência epistêmica na educação formal e informal. Um dos pontos de resistência epistêmica encontrado é o projeto “Pedagogia Decolonial e Educação Popular” da Universidade Federal do Pará (UFPA) capacita professores para implementar abordagens pedagógicas que combatam a colonialidade do saber e valorizem epistemologias alternativas. Além desta, não podemos deixar de mencionar a Escola Nacional Florestan Fernandes (SP), que adota uma abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire e nas epistemologias do campo, promovendo uma visão de mundo crítica e emancipatória.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica de textos de Freire, Quijano e Carneiro para elaboração de com um ensaio teórico. Soma-se a isso a análise crítica de discursos educacionais e um estudo preliminar sobre propostas pedagógicas e iniciativas educacionais que rompem com a colonialidade do saber, promovendo uma curiosidade epistemológica na comunidade educacional desenvolvida da iniciativa ou do projeto.

Resultados e Discussões

Os resultados preliminares indicam que a curiosidade epistemológica, quando incentivada na educação, atua como um mecanismo de superação do epistemicídio e da lógica colonial do saber, corroborando a um projeto decolonial de educação. Ademais, verifica-se que o epistemicídio é largamente perpetuado nas instituições acadêmicas através da deslegitimação de epistemologias não europeias. O modelo eurocêntrico de conhecimento reprime formas de pensar vinculadas às culturas colonizadas. A educação

decolonial, baseada na curiosidade epistemológica, é um meio possível de recuperar epistemologias marginalizadas e devolver-lhes sua centralidade nos processos educativos.

Considerações Finais

A articulação entre Freire e Quijano permite uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de uma educação decolonial, que valorize saberes diversos e estimule a criticidade. Assim como o conceito de epistemicídio (Carneiro, 2005) auxilia também na produção de uma análise crítica do nosso território e de sua construção sócio-histórica. As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 mostram que as iniciativas de políticas públicas na educação que tangem a questão de uma construção de conhecimento fora dos parâmetros de “perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo”(Quijano, 2005, pg.122). Ainda que representem uma conquista coletiva de movimentos organizados, tais dispositivos jurídicos necessitam de incentivos públicos para maior difusão e implementação, com estruturas escolares que possibilitem a execução das propostas de lei mencionadas.

A curiosidade epistemológica, nesses termos, se apresenta como um mecanismo essencial para a superação da colonialidade do saber e para a construção de novas epistemologias. Os estudos e análises em iniciativas que busquem aprofundar investigações a partir de epistemes do sul global se destacam nesta pesquisa, principalmente por notamos que centro de conhecimentos acadêmicos como o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES) e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), por exemplo, estabelecem uma parceria para a criação do Curso Internacional em Epistemologias do Sul executado no ano de 2023, apontando uma tendência que corrobora a argumentação principal deste trabalho, ou seja, em favor a decolonialidade da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas decorrentes deste processo.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://l1nq.com/zVEV3>. Acesso em: 09 mar. 2025.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Disponível em: <https://www.enff.org.br/> Acesso em: 9 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1921-1997. 74ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. **Revista Perú Indígena**, n. 13. p. 11-20. Instituto Indigenista Peruano. 1992. Disponível em: <https://11nq.com/dGMIIt>. Acesso em 09 de mar. de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del saber y eurocentrismo. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 6, n. 1, p. 11-40, 2000. Disponível em: <https://11nq.com/9pppy> Acesso em: 09 mar. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 68-107. Disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf> Acesso em: 28 set 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Cátedra Sueli Carneiro**. Disponível em: <https://www.usp.br/> Acesso em: 9 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Licenciatura Intercultural Indígena**. Disponível em: <https://www.ufg.br/> Acesso em: 9 mar. 2025.