Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

PAULO FREIRE E A DECOLONIALIDADE: CONTRIBUTOS PARA UM DIÁLOGO EPISTÊMICO

Eduardo Silva Russell, José Pedro Amorim, Maria Inês Marcondes

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Submetido em: 2026-11-12
Postado em: 2026-11-13 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

PAULO FREIRE E A DECOLONIALIDADE: CONTRIBUTOS PARA UM DIÁLOGO EPISTÊMICO

EDUARDO SILVA RUSSELL[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9038-2038
eduardo.russell@unirio.br

JOSÉ PEDRO AMORIM[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5576-1312
jpamorim@fpce.up.pt,

MARIA INÊS MARCONDES[3]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0973-9405
mim@puc-rio.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para a estruturação epistêmica do conceito de *decolonialidade*, cunhado pelo Grupo "Modernidade/Colonialidade" que, no início dos anos 2000, deu início a um processo de reflexão sistemática (e contínua) sobre o pensamento decolonial latino-americano. Em *Cartas à Guiné Bissau*, em particular, o autor explora a proximidade entre os continentes Americano e Africano, narrando a sua experiência na luta pela descolonização de países afro-lusófonos. Ao fazê-lo, aponta o impacto subjetivo da opressiva dominação europeia, o que permite, também, a releitura de sua obra a partir dos conceitos de *colonialismo* e *colonialidade*, fundamentais para recuperar as narrativas não-europeias das sociedades colonizadas por Portugal.
Palavras-chave: Paulo Freire; Justiça cognitiva; Educação crítica; Decolonialidade.

PAULO FREIRE AND DECOLONIALITY: CONTRIBUTIONS TO AN EPISTEMIC DIALOGUE

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the contributions of Paulo Freire to the epistemic structuring of the concept of decoloniality, coined by the "Modernity/Coloniality" Group, which, in the early 2000s, initiated a process of systematic (and ongoing) reflection on Latin American decolonial thought. In *Letters to Guinea-Bissau*, in particular, the author explores the proximity between the American and African continents, narrating his experience in the struggle for the decolonization of Afro-Lusophone countries. In doing so, he highlights the subjective impact of oppressive European domination, which also allows for a rereading of his work through the concepts of colonialism and coloniality, fundamental to recovering non-European narratives of societies colonized by Portugal.
Keywords: Paulo Freire; Cognitive justice; Critical education; Decoloniality.

[1] Escola de Educação, Departamento de Didática, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.
[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal.
[3] Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

PAULO FREIRE Y LA DECOLONIALIDAD: CONTRIBUCIONES A UN DIÁLOGO EPISTÉMICO

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones de Paulo Freire a la estructuración epistémica del concepto de decolonialidad, acuñado por el Grupo «Modernidad/Colonialidad», que, a principios de la década de 2000, inició un proceso de reflexión sistemática y continua sobre el pensamiento decolonial latinoamericano. En Cartas a Guinea-Bisáu, en particular, el autor explora la proximidad entre los continentes americano y africano, relatando su experiencia en la lucha por la descolonización de los países africanos lusófonos. Al hacerlo, pone de relieve el impacto subjetivo de la opresiva dominación europea, lo que permite también una relectura de su obra a partir de los conceptos de colonialismo y colonialidad, fundamentales para recuperar las narrativas no europeas de las sociedades colonizadas por Portugal.
Palabras clave: Paulo Freire; Justicia cognitiva; Educación crítica; Decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Este texto, de natureza teórica, tem como objetivo analisar como a obra de Paulo Freire antecipa e dialoga com debates que posteriormente seriam sistematizados no campo da decolonialidade, destacando aproximações entre sua obra e categorias como colonialidade, descolonização e justiça cognitiva. Examina-se, inicialmente, como categorias posteriormente sistematizadas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade já aparecem, sob outras formulações, na obra freiriana. Em seguida, propõe uma leitura de *Pedagogia do Oprimido* e *Cartas à Guiné-Bissau*, com atenção à experiência africana, à crítica da dominação colonial e às relações Sul-Sul. Por fim, discutem-se as aproximações e tensões entre o pensamento freiriano e a crítica decolonial, considerando suas implicações para a educação como prática de emancipação e descolonização cultural. A reflexão articula-se a questões já desenvolvidas em "Aprender de outro modo: Ação docente e práxis decolonial no Brasil" (Russell, Marcondes, 2025), publicado na Educação, Sociedade & Culturas, aprofundando agora especificamente a contribuição de Freire para uma leitura epistêmica decolonial.

A partir da leitura de alguns dos textos de Paulo Freire, especialmente aqueles produzidos no contexto de sua atuação em países africanos recém-independentes, busca-se evidenciar como as suas reflexões sobre colonialismo, cultura, linguagem e produção do conhecimento se aproximam de categorias desenvolvidas (e em desenvolvimento) por autores do chamado "Grupo Modernidade/Colonialidade". Trata-se de uma rede de intelectuais latino-americanos que analisa as relações entre modernidade e colonialismo, destacando como a colonialidade do poder, do saber e do ser continua estruturando hierarquias sociais, culturais e epistemológicas nas sociedades contemporâneas. Entre seus

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

principais autores estão Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel e Catherine Walsh.

Enquanto o colonialismo se refere aos processos históricos de dominação territorial e política, a colonialidade diz respeito à permanência de hierarquias de poder, saber e existência que ultrapassam o fim da administração colonial.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, em particular, o autor explora a proximidade entre os continentes americano e africano, narrando a sua experiência na luta pela descolonização de países afro-lusófonos. Ao fazê-lo, aponta o impacto subjetivo da opressiva dominação europeia, o que permite, também, a releitura de sua obra a partir dos conceitos de colonialismo e colonialidade, fundamentais para recuperar as narrativas não europeias das sociedades colonizadas por Portugal.

Ao colocar essas obras em diálogo, pretende-se mostrar como a experiência africana de Freire contribuiu para explicitar dimensões anticoloniais já presentes em sua pedagogia, o que permite, a partir destes conceitos, explorar a sua obra por um outro ângulo. O próprio Freire realiza esse exercício na medida em que revisita seus textos já publicados, ajustando-os às novas demandas sociais e aos novos contextos de utilização de seus materiais. São exemplos da natureza dinâmica e evolutiva da obra de Paulo Freire a definição do conceito de conscientização, que Paulo Freire até deixou de usar nos anos 1970 (Freire, 1999a, p. 114), e a autocrítica que faz à forma como primeiro o entendia (Freire, 2001, p. 172), bem como as questões de género e a língua portuguesa, i.e., a forma como primeiro reagiu e depois entendeu as críticas feministas à sua linguagem machista nas obras de uma primeira fase, de que é exemplo a "Pedagogia do oprimido" (Freire, 1999b, p. 66-68).

Nesse aspecto, o artigo vem ao encontro das proposições do próprio autor, uma vez que o coloca em diálogo com a contemporaneidade, ampliando as redes de conexões de suas teorias. Não se pretende, contudo, estabelecer uma relação de influência direta ou de filiação teórica entre Freire e os autores decoloniais, mas desenvolver uma leitura retrospectiva de sua obra, identificando aproximações epistemológicas com categorias posteriormente sistematizadas nesse campo.

EUGENIA E A *REDENÇÃO DE CAM*, UMA LEITURA DA COLONIALIDADE

A *Redenção de Cam,* de 1895, é uma pintura realista, da autoria do espanhol Modesto Brocos, que faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, localizado no Rio de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Janeiro. O quadro apresenta, à esquerda, uma mulher afrobrasileira de idade avançada cujas mãos pretas apontam para o céu, de modo a agradecer o que, ao centro, é o fruto da miscigenação, um neto de tonalidade cutânea mais clara do que a de sua mãe, que o segura no colo, e mais escura do que a de seu pai, branco, de fenotipia europeia, aliás. A composição demonstra, simbolicamente, o ideal de embranquecimento da população brasileira por meio da miscigenação.

FIGURA 1

A Redenção de Cam



Fonte: Acervo digital do Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (1895)

Aqui, é preciso fazer um parêntese: no século XIX, houve, em todo o mundo, a propagação de teorias eugenistas, cujo autor é o inglês Francis Galton. De modo muito resumido, Galton, primo de Darwin, utilizou-se da *teoria da seleção natural* para reproduzir a ideia de que os brancos possuíam características físicas superiores às outras etnias e, assim, deveriam se reproduzir em maior quantidade, com fins na produção de uma sociedade mais desenvolvida. Com muitos adeptos, o racismo, mascarado de análise científica, se propagou nos campos da sociologia, da medicina e, na ocasião, foi política de embranquecimento promovida pelo Estado brasileiro.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

No estudo de Hernández, intitulado "A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso", a autora detalha os diversos esforços empreendidos, no Brasil, pelo poder público nacional com a intenção de segregar a população, tracejando paralelos com as leis estaduais, promulgadas no sul dos Estados Unidos, que utilizaram a cor da pele[4] como critério para divisão da sociedade.

Em síntese, os governantes, imbuídos das teorias eugenistas, criaram dispositivos legais para excluir homens negros e mulheres negras de circuitos sociais, bem como privá-los de acesso a direitos básicos por meio do registro jurídico. Um dos tópicos suscitados pelo texto tem relação com o estímulo à migração europeia, seguida da redução (quando não a proibição) da entrada de pessoas não brancas no território nacional.

> […] um dos primeiros atos normativos da nova república foi o Decreto de Imigração nº 528, promulgado em 28 de junho de 1890, pelo presidente provisório Manoel Deodoro da Fonseca. (Prudente, 1989, p. 151-152) O decreto excluía todos os membros de populações indígenas da Ásia e da África da imigração para o Brasil. Isso ocorreu em um período em que a imigração em geral estava em seu auge e imigrantes de outros continentes, como da Europa, tinham permissão de entrada sem pagamento de taxa. Em 1921, o Congresso Brasileiro aprovou uma lei similar, na qual proibiu especificamente imigrantes negros de entrarem no Brasil. (Hernandéz, 2017, p. 55)

A autora ainda expõe que o projeto de imigração com o objetivo de embranquecer o país foi subsidiado pelo governo, seja custeando a viagem, seja oferecendo terras e residências, seja oferecendo regalias às pessoas de origem, sobretudo, europeia, como instrumentos de trabalho e afins para as famílias de imigrantes europeus. O projeto, segundo a autora, foi exitoso, uma vez que os dados revelam que houve, de fato, uma redução do número de negros, "Em São Paulo, onde a imigração europeia foi a mais intensa, a população de descendentes de africanos (pardos e pretos contados juntamente) diminuiu de 47% em 1811 e 1836 para 16% em 1928." (Hernandéz, 2017, p. 56 apud Lowrie, 1938, p. 12). No fluxo da análise, explica que

> O embranquecimento simbólico da população foi facilitado por um decreto de 14 de dezembro de 1890 do ministro da Fazenda, Rui Barbosa, que ordenava a destruição de todos os documentos do Ministério da Fazenda relacionados à escravidão (escrituras, diários de bordo, documentos religiosos). (LACOMBE, 1988) O Congresso Nacional ratificou o decreto de Barbosa em 20 de dezembro de 1890. Como abolicionista, o ministro Barbosa queria

[4] É importante dizer que no Brasil, e de acordo com os órgãos legais e estatísticos como o IBGE e o INEP, o termo "negro" inclui tanto "pretos" quanto "pardos", refletindo a realidade sociocultural brasileira, onde ambos os grupos compartilham uma herança africana comum e enfrentam desafios relacionados ao racismo e à discriminação. O uso do termo "negro" em políticas públicas e ações afirmativas visa reconhecer essa identidade coletiva e promover a inclusão e o combate à desigualdade racial. Em Portugal, a palavra "negro" é a mais respeitosa, uma vez que a utilização de "preto", referindo-se a pessoa de pele escura, tem um sentido pejorativo.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

> remover a "mancha negra" do passado escravista brasileiro. (BRASIL, 1891) Contudo, o decreto também dificultou a investigação das origens africanas de muitos brasileiros "brancos" ((Hernandéz, 2017, p. 58)

Com esse contexto em vista, pedimos atenção para o título do quadro: *A Redenção de Cam*. Trata-se de uma alusão explícita à passagem bíblica relativa à família de Noé. De acordo com a narrativa, Cam, por ter visto a nudez de seu pai, foi amaldiçoado, tornando-se o *servo dos servos*. A sua geração, então, viveria a servir. E descendem de Canaã, filho de Cam, os africanos e ameríndios, que foram, na leitura religiosa, punidos e, por isso, condenados à servidão. A salvação a que o título do quadro faz menção, então, estaria na institucionalização do efeito não apenas físico, mas também subjetivo do ato miscigenatório: o embranquecimento das peles, das crenças, das vidas. Ainda que esta leitura do texto bíblico possa ser questionável, é de sublinhar o facto de ter servido para justificar o racismo, nomeadamente no Brasil. Além da tentativa de legitimação científica, por exemplo de Galton, como vimos antes, o racismo conhecia aqui uma outra "razão" nada despicienda: a religiosa, traduzida no livro sagrado.

O racismo (e os seus efeitos) é, na verdade, um dos temas centrais nas discussões ligadas à decolonialidade. Por isso, recuperamos a imagem de Brocos, para, de algum modo, ilustrar o pensamento de uma época e, também, para ressaltar a importância, para os estudos latinos, das experiências descritas em diversos textos de Paulo Freire, em especial, em *Cartas à Guiné-Bissau,* no que diz respeito à luta contra a colonialidade, isto é, contra a manutenção de relações mediadas pela lógica da exploração, da subalternização de seres humanos. Nesse sentido, a pintura permite compreender como a dominação colonial também opera pela interiorização de valores e hierarquias, dimensão que será posteriormente examinada no pensamento freiriano, especialmente em sua crítica à descolonização incompleta das sociedades africanas.

PAULO FREIRE EM "AMÉFRICA"

A separação de brancos e de não brancos serviu como meio de rotulação de pessoas na sociedade, ou seja, a cor de um indivíduo foi critério para a validação de alguma superioridade ou inferioridade frente às decisões do universo cultural e político, por exemplo. É fundamental anotar que o Brasil é composto, etnicamente, por uma maioria populacional negra, tendo recebido, entre o século XVI e XIX, a maior quantidade de homens e mulheres de África, em um número que gira em torno dos 9 milhões de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

transportados para a América (Gouveia, M. H. et al, 2020, p. 1647). A composição deste continente, portanto, é marcada pela miscigenação, perceptível não apenas pela coloração cutânea de seus habitantes, mas também pela incorporação de diversas referências religiosas, musicais, culinárias, linguísticas, entre outras, de diferentes povos.

Com isso em mente, ao "pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-[se] nele como quem voltava e não como quem chegava" (Freire, 1984, p. 13), Paulo Freire se une e se confunde com o território estrangeiro, expondo um vínculo que se aguça na medida em que os sentidos do seu corpo experimentam "A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras [...], o perfume de suas flores, o cheiro da terra [...], o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, [...], os tambores soando no fundo das noites, os corpos bailando" (Freire, 1984:13). De fato, são flagrantes as semelhanças climáticas – e, por assim ser, vegetais – entre o Brasil e os países africanos que visitou. No entanto, mais do que isso, há, nesse prólogo que faz ao livro *Cartas à Guiné-Bissau*, o reconhecimento de aspectos identitários, ligados à corporeidade e à musicalidade no além-mar, que recuperam – e o conectam a – elementos da cultura brasileira, estimulando o sentimento de pertencimento, de identificação com o outro, de proximidade entre os povos.

Paulo Freire reforça essa conexão quando, em conversa com Donaldo Macedo, diz que

> mesmo antes de interessar-me pela campanha de alfabetização na Guiné-Bissau, já tinha um interesse muito grande na luta pela libertação do povo africano em geral. Acompanhei de perto, com grande curiosidade e felicidade ainda maior, a luta pela libertação em Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Guiné-Bissau, tendo sempre em mente a natureza distinta dessas várias lutas. As diferenças entre essas lutas eram evidentemente condicionadas pelos diversos contextos históricos e geográficos. Assim, mesmo antes da independência da Guiné-Bissau, já tinha um apego – tanto político quanto afetivo – por aquele país e seu heróico povo.
>
> Exatamente esses vínculos culturais, políticos e afetivos com a África é que fomentaram meu interesse pela campanha de alfabetização da Guiné-Bissau. Como nordestino, estava de certo modo culturalmente ligado à África, especialmente àqueles países que foram colonizados por Portugal, como foi o Brasil. (Freire, Macedo, 1994, p. 45)

Em "A categoria político-cultural de amefricanidade", a professora de *Cultura Brasileira* na PUC-Rio, Lélia Gonzalez, aprofunda uma reflexão relativa ao conceito de "Améfrica", cunhado por M. D. Magno (1980), para tentar identificar, emprestar um nome, ao laço que Paulo Freire estreita com as paisagens e com as histórias dos países afro-lusófonos, em particular, por onde passa. Ao longo dos anos, como em uma dança, os passos afrodiaspóricos introduziram e solidificaram movimentos responsáveis pela construção de um terreno plural no Brasil cujas diferenças, ainda hoje, encontram nos

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

repertórios racistas uma ancoragem para disseminação de ódio e reprodução de valores herdados do período colonial, por exemplo.

"América" e "África" são alcunhas de origem europeia, utilizadas para delimitar os territórios explorados pelas expedições marítimas. Os países que delas decorreram, bem como as suas fronteiras, são também uma "criação" dos países colonizadores europeus, que os "negociaram" e disputaram, em nada respeitando – e muito destruindo – as nações (entendidas como povos e não como Estados) indígenas que nesses territórios existiam. "Améfrica" é, dentro do que queremos discutir, a subversão criativa da linguagem, que permite a aproximação epistêmica de blocos geográficos separados por um oceano, fortalecendo os laços que nos ligam às nossas raízes, às nossas lutas comuns, como explica a ativista brasileira:

> Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de *pan-africanismo*, *negritude*, *afrocentricity*, etc. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a *Améfrica*, enquanto sistema [etnogeográfico] de referência, é uma criação nossa de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. (Gonzalez, 1988, p. 76)

A categoria de amefricanidade permite, assim, interpretar os vínculos culturais e políticos identificados por Freire entre Brasil e África sem reduzi-los a uma simples proximidade geográfica. Trata-se de reconhecer experiências históricas de dominação e resistência que aproximam esses territórios e possibilitam outras formas de compreender a produção do conhecimento.

PAULO FREIRE E OS SABERES DO SUL

Após essa digressão, importante para situar-nos quanto ao empréstimo de um conceito para analisar Paulo Freire, queremos, então, no fluxo do que os estudos freirianos permitem, posicioná-lo diante da corrente política e filosófica do que veio a ser o pensamento decolonial latino-americano, eriçado sob fortes debates nos países hispanofalantes, em particular, e, posteriormente, em ampliação pelas contribuições do Brasil. Interessa-nos, assim, examinar como o pensamento freiriano, anterior à sistematização do campo decolonial, já problematizava questões que posteriormente

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

ganhariam centralidade nesse debate, especialmente as relações entre dominação colonial, produção do conhecimento e emancipação dos sujeitos.

O pensamento decolonial latino-americano é recente e tem as suas primeiras publicações no início dos anos 2000. Constitui-se em diálogo com diferentes tradições críticas, entre as quais se encontram as reflexões de Frantz Fanon, Aimé Césaire e Paulo Freire. Essas aproximações, contudo, não pressupõem uma relação direta de filiação intelectual, mas permitem identificar preocupações compartilhadas quanto à dominação colonial e à emancipação dos sujeitos.. O grupo, de modo geral, pensa a América Latina a partir de seus conhecimentos e para desenvolver os seus conhecimentos. Ou seja, a América Latina não como um objeto de estudo, mas ela mesma a produtora de seu estudo, autocentrada, multirreferenciada (a influência europeia não é única; existem outras, e não menos importantes), como sublinha Arthuro Escobar:

> O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53)

É na diferença, na leitura crítica daqueles que operam por meio da lógica colonialista que há uma revisão da construção da modernidade, como aponta Aníbal Quijano, ao explicar que

> O que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante. Aqui se configuraram e se estabeleceram a colonialidade e a globalidade como fundamentos e modos constitutivos do novo padrão de poder. Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder. E nesse mesmo movimento, definiu também os novos elementos materiais e subjetivos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de modernidade.
>
> Em outros termos, a América Latina foi tanto o espaço original como o tempo inaugural do período histórico e do mundo que ainda habitamos. Nesse sentido específico, foi a primeira entidade/ identidade histórica do atual sistema-mundo colonial/ moderno e de todo o período da modernidade. No entanto, da sede e do momento de onde surgiu este momento histórico, da fonte original dos elementos básicos da nova sociedade mundial foram despojados o seu lugar central, assim como os atributos e os frutos da modernidade. Desse modo, nem todas as novas potencialidades históricas alcançaram seu pleno desenvolvimento na América Latina, nem o período histórico, nem a nova existência social no mundo chegaram a ser plenamente modernos. Ambos, enfim, se definiram então e se reproduzem hoje como colonial/ modernos. (Quijano, 2005, p. 9)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Os estudos relativos ao tema ainda estão em desenvolvimento. As conexões, críticas e leituras relativas à decolonialidade apresentam um número crescente de publicações, fundamentais para a ampliação da temática, bem como dos debates sobre o tema. De autoria de Camila Loureiro, Cheron Moretti, João Neto e Reinaldo Fleuri, o livro *Paulo Freire em Abya Ayala* destaca que

> a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é ocupado pelo (as) oprimidos (as) do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático. (Fleuri, Loureiro, Moretti, Neto; 2020, p. 61)

Deve sublinhar-se, no entanto, que, segundo Paulo Freire,

> o próprio conceito de Terceiro Mundo é ideológico e político e não geográfico. O chamado Primeiro Mundo tem, dentro de si e em contradição consigo, o seu Terceiro Mundo, como este tem, dentro de si, o seu Primeiro, representado na ideologia da dominação e no poder das classes dominantes. (Freire, 2001, p. 147)

São diversos e muito interessantes os testemunhos de Freire a respeito da "presença do Terceiro Mundo dentro do Primeiro Mundo, como por exemplo os guetos nos Estados Unidos" (Freire, Macedo, 1994, p. 125) ou a "realidade dos chamados trabalhadores imigrantes. De italianos, espanhóis, portugueses, gregos, turcos, árabes, na Suíça, na França, na Alemanha. Experiência da discriminação racial, de classe, de sexo." (Freire, 1999b, p. 123). Esta descoberta tem extrema importância, por ter levado Freire a tomar "consciência de uma coisa óbvia: a presença do Primeiro Mundo dentro do Terceiro, a classe dominante." (Freire & Macedo, 1994, p. 125). Voltaremos a este aspecto.

Essa compreensão permite retomar a distinção entre colonialismo e colonialidade, apresentada anteriormente, especialmente no que diz respeito à permanência das estruturas de dominação após o fim da colonização formal. Nesse sentido, Fleuri et al. (2020, p. 18) esclarecem:

> O colonialismo diz respeito aos processos históricos de invasão e subjugação física por sociedades da Europa sobre sociedades da Ásia, da África e da América, perdurando até a insurreição da elite crioula branca no séc. XIX. Já a colonialidade diz respeito às diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas vão ser organizadas no espaço colonial, estabelecendo formas de permanência institucional do saber, do ser e do poder nas ex-colônias ainda atreladas ao projeto moderno colonial. (Fleuri, Loureiro, Moretti, Neto; 2020, p. 18)

Com isso em vista, vamos à segunda metade do século XX, quando, junto à divulgação e efervescência das teorias marxistas, a Revolução Cubana catalisa a luta

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

anti-imperialista, mobilizando movimentos sociais em toda a América Latina contra a lógica neoliberal. Paulo Freire aponta que "Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de 'ensino' e de conhecimento de América Latina." (Freire, 1992, p. 36).

Segundo Maria Inês Marcondes, Professora da PUC-Rio, que há anos estuda a internacionalização da obra do pernambucano, no artigo "Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua Inglesa publicada 50 anos atrás" (2018), explica que a ida ao Chile, após a investida repressiva da ditadura brasileira, foi fundamental para a elaboração de determinados conceitos como os desenvolvidos em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, bem como para a divulgação de suas ideias em outros pontos do globo. Sublinha, ainda, o fato de que foi justamente no exílio no Chile que o autor aprendeu a ser latino-americano. O sentimento de pertencimento desenvolveu-se em função da identificação das diferenças entre os países e suas culturas, mas, especialmente, do reconhecimento das lutas, que conciliavam as demandas urgentes do bloco continental de onde se falava.

Assim, é inegável a contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de estudos cujo objetivo vem a ser uma inversão da lógica com a qual as culturas originárias foram (e ainda são) silenciadas em prol das do Norte Global. Quando pensa sobre os impactos da colonização no continente africano, Freire identifica pontos em comum com a violência contra os indígenas que já ocupavam o território do que veio a se chamar Brasil, por exemplo, corporificando, a partir das narrativas dos países falantes da Língua Portuguesa, o alvo comum contra o qual a educação deve se rebelar, o conhecimento hegemônico, do Norte Global.

> E quando a gente dá uma olhadela para as experiências de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento do colonizador na África; [...]. Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, de classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados.
> A História já está cheia disso, se repete em todo lugar. Não é por acaso que o branco colonizador na África tenha tentado convencer o africano de que o africano não tinha História, antes que o branco tivesse chegado. (Freire, 2005, P. 25)

Nesse sentido, Freire (1999b, p. 24) refere, em "Pedagogia da esperança", e na esteira de Márcio Campos, o "Sul" como orientação, usando igualmente o verbo *sulear*, por oposição à palavra dicionarizada "nortear", que toma o Norte como caminho a olhar e a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

seguir. Em "Cartas a Cristina", no entanto, Freire (2015, p. 280) vai além do significado de referente, orientação, refletindo sobre as relações Norte-Sul, em que o Norte tem sido o "centro de poder", dominador, e o Sul, espera Freire, deve tentar "superar sua dependência, começar a ser sujeito de sua busca".

> Muito mais, contudo, do que buscar – mesmo que fosse fácil – trocar deposição: deixar de ser "norteado" e passar a "sulear", não tenho dúvida de que o caminho não seria este mas o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao "nortear", o Norte se exporia ao "suleamento" do Sul e vice-versa. (Freire, 2015, P. 280)

Ao fazê-lo, Paulo Freire perscruta a diferença entre *colonização histórica* e *colonização das mentes*. Em conversa com Macedo, e ao refletir sobre a sua divergência em relação à opção linguística adotada por Amílcar Cabral em Guiné-Bissau (a de utilizar a Língua Portuguesa no projeto de alfabetização), Freire apresenta a sua visão sobre a diferença entre a saída do português do território físico e a permanência portuguesa nas mentes dos colonizados. Diz Freire "A descolonização das mentes é muito mais difícil de executar do que a expulsão física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram." (Freire, Macedo, 1994, P. 67)

No artigo "Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade", Walter Mignolo, um dos autores que compõe o grupo Modernidade/ Colonialidade, explica que a ascensão do capitalismo e a celebração da modernidade nos termos que a temos são derivativos dos processos predatórios da terra e das gentes, em particular, as de peles pretas. As revoluções burguesas (a exemplo, a Revolução Gloriosa, de 1688, que promoveu o livre comércio) a partir do século XVI (e da chegada às Américas) sancionam seja por um esforço religioso, seja por um esforço científico, formas de sujeição, disseminando pensamentos e promovendo atos cujos fins estão no acúmulo de riquezas. Ele explica que, "ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis" (Mignolo, 2017, P. 4).

Ainda, recordamos de Aníbal Quijano, no intitulado "Colonialidade do Poder e Classificação Social", que, ao fazer uma série de reflexões que elucidam os processos históricos (mas não só) das colonizações na América Latina, pensa seus efeitos. O sociólogo peruano mostra que, no que diz respeito à nossa organização social, que ainda hoje é alicerçada em pressupostos eurocêntricos, a coloração da pele foi utilizada como

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

distintivo. Segundo ele,

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2010, p. 73)

Embora compartilhem a crítica à dominação colonial, Freire e os autores decoloniais não partem necessariamente dos mesmos pressupostos. O horizonte humanista da pedagogia freiriana, fundamentado na emancipação e na humanização dos sujeitos, coloca questões para uma crítica decolonial que também interroga os fundamentos e as pretensões universalizantes da modernidade. Reconhecer essa tensão permite compreender suas aproximações sem apagar as particularidades de cada perspectiva.

Na segunda metade do século XX, junto à divulgação e efervescência das teorias marxistas, a Revolução Cubana catalisa a luta anti-imperialista, mobilizando movimentos sociais em toda a América Latina contra a lógica neoliberal. É inegável a contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de estudos cujo objetivo vem a ser uma revisão da relação entre colonizados e colonizadores, isto é, uma revisão das heranças coloniais, sobretudo no seu aspecto subjetivo, revertendo, particularmente, a lógica com a qual as culturas originárias foram (e ainda são) silenciadas em prol das europeias, das do Norte Global, das do Ocidente.

Importa-nos reforçar este aspecto: o colonialismo e a colonialidade não são, infelizmente, apenas memórias de um passado terrível, circunscritas a um número restrito de países. Estão presentes hoje em dia, em diversos pontos do globo. A ameaça sobre as populações indígenas, por exemplo, é permanente. A discriminação não se baseia, contudo, apenas na cor da pele. Ela germina sobre múltiplos fatores: classe social, gênero, idade, autodefinição sexual, incapacitações físicas e mentais… É muito curioso observar, porém, que todos estes grupos são construídos socialmente como "minorias". Estas "minorias" constituem, na realidade, a verdadeira maioria, mas não se percebem como tal (Freire, 2015, p. 277). Minoritária é a elite que conserva o poder.

Fora do seu país, Freire teve, como vimos antes, a possibilidade de conhecer o Terceiro Mundo dentro do Primeiro, o que lhe permitiu tomar consciência de uma realidade próxima de si: o Primeiro Mundo dentro do Terceiro, ou seja, as elites, a classe dominante, os opressores. É contra esta minoria, de fato que Freire pede união de esforços

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

das assim designadas "minorias", que, na sua diversidade, partilham a condição de oprimidas.

> As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade,* fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical". (Freire, 1999b, p. 154)

Ora, a "unidade na diversidade" constitui um conceito freiriano profundamente político, complexo, a que o autor volta de forma recorrente na sua obra, e que convém procurar resumir aqui. A "unidade na diversidade" caracteriza-se, desde logo, pela "radicalidade", por oposição à "sectarização". A radicalidade é democrática, tolerante, criadora, biófila, aberta a rever-se, ou seja, "está constantemente disponível a dialogar sobre suas posições" (Freire, 2000, p. 66). Pelo contrário, a sectarização é antidemocrática, intolerante, estéril, necrófila, intransigente (*idem*, *ibidem*).

Este conceito pressupõe que "As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações." (Freire, 2001, p. 31). Estas diferenças tornam o "trabalho em unidade" (Freire, 2000, p. 68) difícil, mas possível – se houver "igualdade *nos* e *dos* objectivos" (*idem*, *ibidem*), isto é, sempre que exista um sonho comum, uma utopia, que ultrapassa os "limites específicos de cada grupo" (*idem*, *ibidem*). Quando falha a unidade, quando se inviabiliza a solidariedade entre "diferentes", mais se reforça a hegemonia do que é realmente "antagônico" (Freire, 1999b, p. 39): a minoria dominante.

De realçar ainda, neste conceito, a centralidade da classe social. Não é que a classe explique tudo, mas ela é imprescindível "para compreender os diferentes tipos de discriminação" (Freire, 2000, p. 69). Paulo Freire defende, por isso, uma concepção antiessencialista do racismo (como do machismo, do reacionarismo…). Não pode esquecer-se a esperança de Freire relativamente ao ser humano: a "sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais" (Freire, 1972, p. 73). Logo, não nascemos racistas, pelo que "não *somos* racistas, *tornamo-nos* racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas" (*idem*, p. 68). Segundo Freire, é o capitalismo "que causa ou intensifica o racismo" (*idem*, *ibidem*). Para Boaventura de Sousa Santos, e

> Do ponto de vista das *Epistemologias do Sul*, não há capitalismo sem colonialismo e sem patriarcado, sendo que o colonialismo e o patriarcado já existiam antes do capitalismo. O que o capitalismo faz é reconfigurar o colonialismo e o patriarcado para com base neles criar trabalho não pago, ou trabalho essencialmente desvalorizado, de corpos racializados e de corpos sexualizados. (Santos, 2021, p. 19)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Uma vez que o "sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente" (Freire, 1997, p. 95), Freire defende que "qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate." (*idem*, p. 94). Há nesta ideia pontos de contato evidentes com a "interseccionalidade" proposta por Kimberle Crenshaw (1989), assim como com Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 19), de novo, para quem a "a dominação moderna atua articulando os três modos de dominação [i.e., colonialismo, capitalismo e patriarcado, enquanto] a resistência contra ela tem sido historicamente muito fragmentada."

A ida à África propiciou o aprofundamento de uma perspectiva combativa no repertório freiriano. No livro *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*, os autores explicam que

> As experiências de Paulo Freire na África remodelaram sua pedagogia. Inserido em processos de reconstrução nacional, realizou a simbiose entre educação e forças produtivas, incorporando o trabalho como princípio educativo. Ele deve essa evolução no seu pensamento ao seu encontro com a África e que foi muito importante nas obras escritas posteriormente. Paulo Freire, sim, radicalizou, na África, o seu pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador (Gadotti, Romão; 2012, p. 60)

A divergência evidencia que a descolonização linguística não apresenta respostas simples. A defesa das línguas locais confronta a permanência de hierarquias coloniais, enquanto a utilização do português também pode ser compreendida como uma escolha vinculada às necessidades políticas e institucionais da reconstrução nacional. A tensão permite reconhecer os limites e as possibilidades das diferentes estratégias educativas adotadas nesse contexto.

A convocação para alfabetizar a população guineense no momento decisivo de sua história, quando decisões importantíssimas eram firmadas a favor da revolução independentista no país, foram centrais para o amadurecimento das ideia freirianas no que diz respeito à compreensão da urgência da descolonização das mentes, reafricanização dos povos colonizados e busca por uma identidade nacional a partir da reafirmação de aspectos culturais locais, ora apagados pelos europeus. No caderno que utilizou para promover a educação em África, há, a todo momento, a preocupação com o estímulo à conscientização do aprendente, a partir de um processo de ensino e aprendizagem centrado na inversão dos valores europeus. Na seção "Povo e Cultura", o material explica que

> Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos história. Que a nossa história começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

> necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração económica eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade, negando a nossa cultura, a nossa história.
>
> Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e ao
> transformá-lo transformam-se. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.
> O calulu é cultura, a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultural é o gosto das comidas.
>
> Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite fora. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (Freire, 1989, p. 42)

Freire sublinha assim a importância de reconhecer as aprendizagens experienciais, o saber de senso comum, a cultura primeira, o que não significa que o processo educativo deva limitar-se a este saber, por fundamental que seja, desconsiderando o saber científico, elaborado, erudito (Freire, 1999b). Não que este seja superior àquele. É-o apenas no que respeita ao poder de que se reveste. Para reclamar mais justiça social, as pessoas oprimidas têm de dominar a cultura dominante (Freire, 1999a, p. 46). Então, diz Freire "no processo da libertação, os dominados podem e devem incorporar criticamente algumas das dimensões da cultura dominante para utilizá-las como instrumentos mesmos de sua própria luta." (Freire, Macedo, 1994, p. 131).

A recusa da subordinação, da dominação, da opressão, não significa, todavia, renunciar "à positividade das influências culturais da velha Europa." (Freire, 1999b, p. 178). Pelo contrário, as ex-colónias devem, segundo Freire, servir-se dessas línguas, estudá-las e aproveitar as suas positividades (*idem*, *ibidem*).

Essa posição explicita uma diferença importante em relação a determinadas formulações decoloniais. Em Freire, a crítica à dominação não exige a rejeição integral dos conhecimentos produzidos pelas sociedades dominantes, mas sua apropriação crítica pelos sujeitos oprimidos. Desse modo, a questão não se limita à origem dos conhecimentos, envolvendo também as relações de poder que orientam sua produção, circulação e utilização.

Muito didático, o material desenvolvido pelo professor brasileiro utilizava da indução, partindo de exemplos e situações concretas para a elaboração de uma reflexão mais ampla, centrada na reconstrução das mentalidades africanas. Há, como uma máxima dos estudos freirianos, a preocupação em coletar relatos locais, orais, perspectivando não

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

apenas a compreensão a respeito da utilização da língua, ou seja, como as frases são elaboradas a partir do referencial gramatical ou mesmo as expressões típicas de uma região, mas também há uma preocupação em conhecer a dinâmica da vida ordinária de uma determinada população, dos nomes que atribuem às manifestações culturais do espaço, bem como dos itens que consomem, uma vez que o contexto oportuniza o seu método educativo. Isso faz com que o trabalho desenvolvido seja singular e autoral, visto as particularidades que se inscrevem nos contextos africanos. Em sua ida ao continente no além-mar, então, Paulo Freire ensina (e aprende) uma leitura crítica em relação à necessidade de se lutar contra um sentimento contagioso transmitido pelo colonizador, o de inferioridade do país colonizado.

PAULO FREIRE E O CONTEXTO COLONIAL E PÓS-COLONIAL DIANTE DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E GUINÉ-BISSAU

Freire chegou a Genebra em 1970, após um percurso de exílio iniciado com o golpe de 1964 no Brasil, passando pela Bolívia, pelo Chile e, posteriormente, pelos Estados Unidos. Na Suíça, passou a atuar como consultor do Conselho Mundial de Igrejas e, em 1971, participou da criação do Instituto de Ação Cultural (IDAC), ao lado de outros exilados, ampliando sua atuação internacional em projetos educativos voltados a países do chamado Terceiro Mundo.

Foi nesse contexto que Freire se aproximou de países africanos recém-independentes e anteriormente submetidos à colonização portuguesa, entre eles Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Sua participação nesses processos esteve associada a projetos de alfabetização e reconstrução nacional, nos quais a educação era compreendida como parte da luta contra as marcas políticas, culturais e subjetivas deixadas pelo colonialismo.

Aqui, destacamos especialmente as experiências de São Tomé e Príncipe e da Guiné-Bissau. Em ambos os casos, Freire recusava a ideia de uma assessoria meramente técnica ou neutra e defendia uma atuação politicamente comprometida com os projetos de transformação dos países com os quais colaborava. É essa posição que explicita em "O povo diz sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe", publicado em seu livro em *A importância do ato de ler* (1991), ao refletir sobre seu papel como assessor:

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

> Para nós, porque esta é também a posição de Elza, o assessor não é uma figura neutra, fria, descomprometida, disposta sempre a responder tecnicamente às solicitações que lhe sejam feitas. Para nós, pelo contrário, o assessor (ou assessora) é um político e sua prática, não importa no campo em que se dê, é política também. Por isso é que, do nosso ponto de vista, se torna indispensável uma concordância em torno de aspectos fundamentais entre o assessor e o governo assessorado. (Freire, 1991, p.37)

Mais adiante continua:

> É neste terreno comum, nesta identidade de opções políticas, com prováveis e salutares divergências, que minha prática me vai tornando um companheiro dos nacionais e não um puro aplicador de fórmulas impossivelmente neutras. Eu não poderia assessorar um governo que, em nome da primazia da 'aquisição' de técnicas de ler e escrever, palavras por parte dos alfabetizandos, exigisse de mim ou simplesmente sugerisse que eu fizesse a dicotomia entre a leitura do texto e a leitura do contexto. Um governo para quem a 'leitura' do concreto, o desvelamento do mundo, não são um direito do povo, que, por isso mesmo, deve ficar reduzido à leitura mecânica da palavra. (Freire, 1991, p. 37-38)

A experiência de São Tomé e Príncipe evidencia um princípio central da pedagogia freireana: a alfabetização não se separa da leitura crítica da realidade. Os *Cadernos de Cultura Popular*, utilizados na alfabetização e na pós-alfabetização, articulavam o ensino da leitura e da escrita a temas como trabalho, produção, formação técnica, cultura e identidade, aproximando o processo educativo das condições concretas de vida dos educandos (Freire, 1991, p. 42).

Essas experiências permitem compreender a dimensão educativa do diálogo entre Freire e a decolonialidade. Ao reconhecer os saberes, as línguas e as práticas culturais dos educandos, a alfabetização deixa de ser concebida como simples transmissão de conhecimentos e passa a constituir um processo de reflexão crítica sobre as relações entre cultura, educação e poder.

A experiência da Guiné-Bissau apresentou desafios específicos. Mesquida, Peroza e Akkari (2014) chamam atenção para essa diferença em relação a São Tomé e Príncipe:

> Também é importante diferenciar a ação de Freire na Guiné-Bissau daquela levada a efeito em São Tomé e Príncipe, por exemplo. Enquanto na Guiné-Bissau de Amílcar Cabral um significativo número de pessoas não falava o português, mas se diluía em mais de trinta línguas diferentes, o mesmo não ocorria em São Tomé e Príncipe. Vale destacar que o processo de alfabetização desenvolvido por Freire e sua equipe na Guiné-Bissau se defrontou com o problema da língua a ser utilizada. Amílcar Cabral defendia a manutenção e a difusão do português como língua nacional. No entanto, o crioulo era falado por 45% da população (Cabral, 1974). (Mesquida; Peroza; Akkari, 2014, p. 105)

Os autores destacam, sobretudo, a questão linguística: em um contexto marcado pela coexistência de diferentes línguas e pelo uso restrito do português por parte

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

significativa da população, a definição da língua de alfabetização assumia também um caráter político. Essa tensão ajuda a compreender por que a experiência guineense não poderia simplesmente reproduzir a experiência são-tomense.

A experiência guineense é registrada por Freire em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, obra que acompanha um projeto ainda em desenvolvimento e cuja compreensão exige considerar o contexto político e educacional em que se realizou. Salgado (2020) sintetiza esse cenário:

> O livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* foi publicado pela primeira vez em 1977. Seu formato carregava uma escolha de Paulo Freire em oferecer aos leitores a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de um projeto ainda inacabado. [...] Apenas em 1974 o país conquistou sua independência, após onze anos de intensos conflitos de luta armada. O movimento de independência foi iniciado em 1956, quando Amílcar Cabral, junto a outros militantes, fundou de maneira clandestina o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Este líder foi assassinado em janeiro de 1973, antes do fim dos conflitos. [...] Tais práticas levaram Amílcar Cabral "a considerar a educação a base do seu projeto de luta, através da criação de uma rede escolar no território guineense no decorrer da luta de libertação, com a dinamização de processos de alfabetização ou proporcionando a alguns quadros a formação no estrangeiro". (Salgado, 2020, p. 57-58)

Esse contexto é fundamental para situar a participação de Freire. Sua colaboração não inaugura a relação entre educação e libertação na Guiné-Bissau, mas se insere em um projeto político no qual a alfabetização já ocupava lugar estratégico. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire procura articular princípios já presentes em *Pedagogia do Oprimido* às condições concretas do país, especialmente o diálogo, a colaboração e a recusa de uma prática educativa imposta de fora para dentro.

Essa preocupação aparece também na disposição de aprender com as equipes locais. Como observa Salgado (2020, p. 63), Freire insiste na ideia de aprender "de" e "com" os interlocutores guineenses, buscando evitar que a atuação de profissionais estrangeiros reproduzisse relações coloniais de imposição do conhecimento. A alfabetização, nesse sentido, integrava um processo mais amplo de reconstrução nacional e de descolonização cultural.

Sané (2021) mostra que a articulação entre educação e descolonização já estava presente no projeto educacional do PAIGC e foi formalizada durante a luta de libertação, no Congresso de Cassacá, realizado em 1964. Naquele contexto, a educação era concebida como parte da formação de sujeitos capazes de participar da construção de uma sociedade pós-colonial e "definiu-se, em linhas gerais, as características do novo modelo educacional que tinha como foco a formação de um novo homem e de uma nova mulher guineense,

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

capaz de manter uma luta consequente para a descolonização total do país" (Sané, 2021, p. 263).

A existência de um projeto educacional politicamente articulado à descolonização, contudo, não significou que sua implementação ocorresse sem dificuldades. Ao analisar a campanha de alfabetização, chama-se a atenção para os limites materiais e organizacionais enfrentados, especialmente diante da amplitude da iniciativa. Ainda assim, o autor identifica resultados importantes em determinados contextos:

> A alfabetização foi um sucesso ao nível das forças armadas, em que houve uma maior implantação, e também nos locais de trabalho onde a língua portuguesa era conhecida e utilizada de maneira prática para acesso aos documentos, às instruções, às publicações, o que permitiu a melhoria dos conhecimentos dos participantes. Foram igualmente relevantes em termos de educação cívica, os resultados obtidos na educação, conscientização e mobilização das populações para os problemas relacionados com a agricultura, a saúde, a participação nas ações visando a transformação do meio ambiente, a melhoria das condições de vida, entre outros aspectos. (Sané, 2021, p. 280)

Importa-nos lembrar que o colonizador prometia a "salvação" - pela religião, pela saúde e pela educação - e a "civilização" a uma gente que, de outro modo, e de acordo com este *racional* opressor, ter-se-ia mantido "selvagem" (Freire, Macedo, 1994, p. 67). Esta visão não se limitou ao século XVI. Em 1940, com a "Europa em fogo", Francisco Vieira Machado, Ministro das Colónias do Estado Novo português, exaltava "a missão civilizadora" (1940, p. 3) que, baseada na "fé católica" (*idem*, p. 4), permitia "elevar as populações indígenas à nossa civilização, ensinando-lhes a nossa religião, a nossa língua, os nossos costumes." (*idem*, *ibidem*). Deste ponto de vista, colonizar era um "verdadeiro e contínuo acto de amor." (*idem*, p. 8).

No momento em que adjetiva o colonizador como "mentiroso", a nação oprimida desconstruía uma das bases do processo de dominação, a de que a história do país colonizado começa com a invasão do colonizador. E, nessa negação, promove o resgate de elementos culturais ancestrais, fundamentais para a reconstrução da identidade de um povo, que, de certo modo, passa a receber comandos que legitimem tradições culinárias, corporais, como as citadas no excerto acima, herdadas por gerações anteriores à colonização.

É claro que o olhar de Freire não se restringia apenas a estas manifestações "exóticas" e anódinas. Recorde-se, por exemplo, a *I Exposição Colonial Portuguesa*, realizada no Porto, em 1934, e a Exposição do Mundo Português, que teve lugar em Lisboa, em 1940, onde as pessoas das colônias eram exibidas no seu "exotismo" – numa espécie de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

"zoo humano", como a Professora Margarida Louro Felgueiras, da Universidade do Porto, costuma dizer.

Além destas "tradições", Freire sublinhava as leituras do mundo destas populações oprimidas, que precedem sempre a leitura da palavra, e até a sua experiência de "escrever o mundo" (Freire & Macedo, 1994, p. 31), designadamente através da luta e da resistência. É exemplo o povo guineense, "que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente 'letrado' do ponto de vista político, ao contrário de certas 'comunidades' sofisticadamente letradas, mas grosseiramente 'analfabetas' do ponto de vista político." (Freire, 1984, p. 17).

No campo curricular, essas experiências convidam a questionar a centralidade atribuída aos conhecimentos europeus e a reconhecer os repertórios culturais dos sujeitos como constitutivos das práticas educativas. Isso não significa desconsiderar outros conhecimentos, mas problematizar as hierarquias que historicamente determinaram quais saberes seriam legitimados pela escola.

Conclusão

Terminamos por dizer que, muito embora os movimentos de colonização e descolonização sejam historicamente datados, a proposta por uma vida decolonial se estende no tempo, conectando, aos poucos, as vozes que denunciam as ideias, hierarquias e formas de existência brutalmente introjetadas e naturalizadas nas sociedades do Sul epistêmico. Revisitar Paulo Freire, nesse sentido, não significa apenas aproximá-lo de um vocabulário que lhe é posterior, mas reconhecer em sua obra uma crítica persistente às formas de desumanização produzidas pela dominação colonial e às estruturas que continuam a organizar saberes, corpos, culturas e modos de existir.

Com atenção aos povos do Sul global, dos quais o próprio autor faz parte e sobre os quais escreveu, reforçamos a urgência de construção de um mundo novo, diferente deste que se ergueu por cima dos corpos, culturas e epistemologias das gentes colonizadas. É pelo diálogo, seja entre literaturas, tradições teóricas ou indivíduos, que se torna possível questionar a subjetividade, isto é, o mundo interno dos sujeitos e os valores construídos ao longo de experiências atravessadas por relações de poder. Só assim podemos ter acesso a outras leituras de mundo, propor novas configurações narrativas e nomear como imposição aquilo que, por muito tempo, foi apresentado como presente, progresso ou civilização: a língua, o cristianismo, o embranquecimento.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Pensar Paulo Freire a partir da decolonialidade permite, portanto, recuperar a dimensão radicalmente política de sua pedagogia e reafirmar a educação como espaço de enfrentamento das permanências coloniais. Mais do que estabelecer uma equivalência entre Freire e o pensamento decolonial, interessa reconhecer os pontos de contato que ampliam a potência de ambos e sustentam uma práxis educativa comprometida com a humanização, com a justiça epistêmica e com a possibilidade de construir outros modos de conhecer, ensinar, aprender e existir.

As aproximações identificadas não eliminam, contudo, as diferenças entre o humanismo freiriano e determinadas perspectivas decoloniais, especialmente quanto à compreensão da modernidade, à apropriação dos conhecimentos hegemônicos e às estratégias de descolonização cultural. São precisamente essas tensões que tornam o diálogo epistemológico produtivo, evitando tanto a identificação automática entre as perspectivas quanto o apagamento de suas especificidades.

Referências bibliográficas

A REDENÇÃO de Cam. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, 1989. Disponível em: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso. In: HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. *Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o direito costumeiro e a nova resposta dos direitos civis*. Tradução de Arivaldo Santos de Souza e Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 53-73.

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

MACHADO, Francisco Vieira. Discurso de S. Ex.ª o Sr. Ministro das Colónias. *Boletim Geral das Colónias*, v. 16, n. 186, p. 3-9, 1940. Disponível em: http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N186&p=4.

MARCONDES, Maria Inês. FREIRE COMO AUTOR INTERNACIONAL: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM LÍNGUA INGLESA PUBLICADA 50 ANOS ATRÁS. *Revista e-Curriculum*, *[S. l.]*, v. 16, n. 4, 2018. DOI: 10.23925/1809-3876.2018v16i4p962-985. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39341. Acesso em: 12 nov. 2026.

MAGNO, Machado Dias. *Améfrica Ladina: introdução a uma abertura*. Rio de Janeiro: Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1980.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Russell, E. *O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais?: o que dizem os professores e as professoras*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

Russell, E.; Marcondes, M. I. Aprender de outro modo: ação docente e práxis decolonial no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 72, 2025, p. 1 a 18. DOI: https://doi.org/10.24840/esc.vi72.1696

SALGADO, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira. Colaboração como ato de "aprender de e com" o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em *Cartas à Guiné-Bissau*. *Manuscrítica*, n. 41, p. 54-65, 2020.

SANÉ, Samba. Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a campanha nacional de alfabetização e educação de adultos. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 259-283, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9480.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As epistemologias do Sul, Paulo Freire e Orlando Fals Borda. In: CORTESÃO, Luiza; AMORIM, José Pedro (org.). *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire/Novos tributos a Paulo Freire*. Porto: Afrontamento, 2021. p. 15-34.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Contribuição de autoria

Eduardo Russell (primeiro autor): Concepção e desenvolvimento da pesquisa, fundamentação teórica, análise e interpretação dos dados, elaboração e redação da versão original do manuscrito.

Maria Inês Marcondes: Orientação e supervisão acadêmica, contribuição para a escrita do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprimoramento teórico e metodológico.

José Pedro Amorim: Orientação e supervisão acadêmica, contribuição para a escrita do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprimoramento teórico e metodológico.

Todos os autores participaram da elaboração e revisão do manuscrito e aprovaram sua versão final para publicação.

Conflito de interesses

Os autores declaram não possuir conflitos de interesses relacionados à pesquisa e à publicação deste manuscrito.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Critérios SciELO Brasil

Formulário de conformidade com a Ciência Aberta

Por meio deste formulário, os autores informam ao periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: a) se o manuscrito é um *preprint* e, em caso positivo, sua localização; b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e c) se aceitam as opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de *preprints* reconhecido pelo periódico.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

O manuscrito é um *preprint*?	
( )	Sim - Nome do servidor de *preprints*: DOI do *preprint*:
(x)	Não

Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
(x)	Sim: (x) os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito ( ) os conteúdos já estão disponíveis ( ) os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Seguem títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
( )	Não: ( ) os dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas ( ) os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores após a publicação – condição justificada no manuscrito ( ) os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
(x)	Sim
( )	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
(x)	Sim
( )	Não

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

Informações sobre Ética na Pesquisa e uso de recursos de Inteligência Artificial (IA)

I. Dados da aprovação Ética

(x) O estudo não envolve seres humanos.

( ) O estudo envolve seres humanos. Ao marcar essa opção informe os dados da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Nome do Comitê:

Número do registro:

Data de aprovação:

Antes de responder as questões relativas ao uso de Inteligência Artificial (IA) leia o documento Orientações para autores, avaliadores e editores sobre o uso de IA em manuscritos submetidos à *Educação em Revista*

II. Declaração quanto ao uso de recursos de Inteligência Artificial (IA) no processo de escrita do artigo

Sinalize a opção que mais se adequa ao uso de inteligência artificial de forma ética na escrita do artigo.

1. O (a) autor (a) utilizou recursos de IA em alguma etapa da produção do artigo?

( ) Sim

(x) Não

2. Caso tenha sido utilizado algum recurso de IA: o (a) autor (a) revisou criticamente o conteúdo gerado e assume responsabilidade plena por sua exatidão e originalidade?

( ) Sim

( ) Não

(x) Não se aplica, pois não foi utilizado IA

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

3. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: todas as informações de uso da IA encontram-se apresentadas no artigo de forma transparente, contemplando, quando aplicáveis, os *prompts* utilizados?

( ) Sim
( ) Não
(x) Não se aplica, pois não foi utilizado IA

4. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram tomadas medidas de mitigação de risco do uso da IA no processo de produção da pesquisa?

( ) Sim
( ) Não
(x) Não se aplica, pois não foi utilizado IA

5. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram adotadas medidas para garantir que o uso de IA não violou princípios éticos, como confidencialidade de dados, consentimento informado ou direitos autorais?

( ) Sim
( ) Não
(x) Não se aplica, pois não foi utilizado IA

Descrição do processo de uso da IA:

Para a elaboração desse manuscrito foi utilizada o recurso de Inteligência Artificial (nome da ferramenta) para a realização da(s) seguinte (s) atividade(s): (detalhar as atividades desenvolvidas). O (a) autor (a) declara que todo o material derivado de tal processo foi revisado e o (a) autor (a) assume total responsabilidade por todo o conteúdo do manuscrito.

Data: 12/11/2026

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18900

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Conceitualização, Metodologia, Investigação, Administração do projeto, Curadoria de dados, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.
Autor 2 – Investigação, Curadoria de dados, Validação, Escrita: revisão e edição.
Autor 3 – Investigação, Análise formal, Validação, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que **não** há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.