



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial:

por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva;
Cláudio Roberto Brocanelli

Como citar: SILVA, M. C. C. B.; BROCANELLI, C. R. Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. *In:* CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-252 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p227-252>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Aproximações entre o Pensamento de Paulo Freire e o Pensamento Deocolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora

Marina Coimbra Casadei BARBOSA DA SILVA⁶⁴

Cláudio Roberto BROCANELLI⁶⁵

Introdução

A proposta deste texto é abordar uma outra perspectiva para se (re)pensar a educação. Trata-se de uma crítica à educação brasileira e sul americana, que se estruturou predominantemente em bases de tradição europeia, iluminista e positivista. Ofertamos reflexões sobre outros modos de pensar a realidade educativa, por meio do pensamento decolonial, que é um movimento muito mais amplo que visa construir conceitos e teorias próprias da América Latina, mais especificamente aqui, brasileira, conforme nossa proposta de reflexão. O movimento decolonial é um amplo movimento filosófico e cultural que põe em questão o paradigma epistemológico euro-norte-americano que acabou se impondo e se tornou hegemônico em todo o território geocultural da América Latina. Essa

⁶⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: graunasilva@gmail.com

⁶⁵ Doutor em Educação e Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: claudiobrocaneli@gmail.com

tomada de consciência atrelada ao questionamento do eurocentrismo tornou-se emergente desde a segunda metade do século XX, em países colonizados da Ásia e da África e mesmo na própria Europa, com a sensibilização de alguns pensadores que repudiavam a situação de alienação e de dependência em que viviam os povos colonizados.

A partir dessa perspectiva, pensadores da América Latina iniciaram uma busca pela identidade e originalidade de um pensamento próprio e autônomo; dentre eles, podemos citar Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Roig, Paulo Freire que, em um primeiro momento, se juntaram ao Grupo de Estudos Subalternos Latino-americanos, e posteriormente consolidados no Grupo Colonialidade/Modernidade, cujos nomes expoentes são: Anibal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Langer, Santiago Castro-Gomez, Ramón Grosfoguel. Conta com a contribuição de Caherine Walsh e Immanuel Walerstein, norte-americanos, de Joseph Easternmann, austríaco e Boaventura Santos, de Portugal.

Essa nova perspectiva de olhar para o mundo e para todo modo de conhecimento, saberes, culturas e afetos, têm sido empregada na teoria e na prática de diversos campos do conhecimento. Aqui no Brasil, já podemos identificar algumas iniciativas teóricas e práticas da decolonização do pensamento latino-americano retratado em ações de pensadores e educadores.

É, portanto, de fundamental importância a participação desses demais autores brasileiros que estão em um processo de reflexão sobre a realidade nacional que estamos inseridos, além de outros inúmeros estudos. Para ilustrar autores que se inspiram na decolonização como temática para suas respectivas pesquisas, indicamos: Fernanda Bragato, no campo do Direito, Luciana Balestrini, no campo sócio-político, Gilberto Ferreira, no campo da Educação, José Eustáquio Romão e Manuel

Tavares, no campo da Filosofia, Antônio Joaquim Severino e Alonso Bezerra de Carvalho na área da Filosofia da Educação, e muitos outros.

A educação e a colonização epistêmica

Pode-se afirmar, com essa trajetória de estudos, que uma proposta educacional que busque ser livre das amarras de uma cultura que não é autêntica, nativa, já pode ser considerada em conformidade com um pensamento decolonial, por se opor à hegemonia do pensamento epistêmico. Com isso, o que pretendemos neste texto, especificamente, é estabelecer relações entre o pensamento de Paulo Freire – e sua metodologia de trabalho educacional e filosofia de vida e atuação – e demais autores do pensamento decolonial, com a finalidade de pensar a educação e outras possibilidades de formação das pessoas envolvidas e toda a sociedade.

A prevalência do saber epistêmico em detrimento das demais dimensões da vida que marcaram a modernidade, a sociedade e a educação, recebe ferrenhas críticas atualmente e esboça-se uma perspectiva decolonial. Há um arsenal de reflexões sobre a problemática educacional na América Latina e não apenas no aspecto educacional, mas abrange também o cultural, o político, o antropológico, o filosófico, enfim, reflexões que se desenvolveram diante da tomada de consciência da necessidade de decolonização do pensamento. A teoria decolonial evidencia as consequências trazidas pelo epistemicídio no bojo do processo civilizatório e busca pensamentos outros para a superação do modelo estranho imposto.

Temos atualmente uma crescente produção de saberes com a perspectiva decolonial. Acreditamos que a necessidade de nos

reconhecermos como latino-americanos é inadiável. Não somos apenas descendentes de europeus, africanos, norte-americanos, etc. Somos da América Latina e temos uma cultura e um solo que estão em nós antes da colonização, dos costumes que foram impostos, da cultura que foi outorgada, da espiritualidade que foi manipulada. Esses estudos endossam e dão corpo para a incessante busca da construção e compreensão de uma antropologia filosófica americana.

O epistemicídio é um termo empregado por Boaventura Souza Santos (1997), a princípio, no seu livro *Pela Mão de Alice*, e também tem sido utilizado frequentemente por autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. Entendemos por epistemicídio a destruição dos conhecimentos, saberes e culturas não assimilados e negados pela cultura branca/ocidental. É uma das consequências do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas.

Por outro lado, há um movimento antropológico-filosófico que visa resgatar aspectos culturais elementares dos povos autóctones que por anos foram sufocados, o que refaz o percurso a fim de compreendermos e construirmos uma identidade própria latino-americana. Para esse fim, os estudos têm se pautado na perspectiva intercultural que reconhece a pluralidade e a diversidade de saberes e culturas e compreende a possibilidade e importância de uma efetiva interação e convivência entre essa multiculturalidade, sem hierarquização ou hegemonia, e essas culturas plurais, que passa a ser, portanto, uma interculturalidade, conforme defende Walsh (2007).

Pensando sobre o currículo formatado para a educação brasileira, o mesmo não apresenta uma equidade das culturas plurais que vivenciamos no nosso país, configurando-se, portanto, como um currículo colonizador

que impõe o pensamento hegemônico, especialmente na Educação Básica, na qual temos poucas possibilidades de flexibilização; tal modelo curricular se condensa em uma perspectiva de formação passiva – em grande medida não há participação do alunado. Há falta da interculturalidade e de integração dos saberes já advindos da história de vida social e comunitária do aluno que tantas vezes não são considerados na prática da alfabetização e tampouco considerados para a elaboração de atividades criativas.

Do mesmo modo, ações excludentes e colonizadoras estão presentes nas escolas, nas salas de aula, encenando mais uma vez o quadro já vivido de invasão de territórios, desconsiderando a vida anterior daquele que está ali para receber uma formação, esta já predefinida por outrem, que despreza até mesmo o diálogo. A escola deveria ser o espaço da troca de pensamentos, saberes e reflexões, muito mais do que de recepção de informações a serem copiadas, assimiladas e reproduzidas por todas as pessoas de uma mesma forma.

Com a finalidade de formular uma reflexão que valorize o diálogo e outras ações formativas participativas, buscamos relacionar e articular as ideias de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, com demais autores da perspectiva decolonial, pois consideramos que uma educação formativa é distinta de uma instrumental, conteudista e bancária. A educação formativa é aquela que permite a participação das pessoas envolvidas, especialmente dentro da sala de aula – e em todos os espaços escolares – fomentando a formação integral e vital, não apenas preparando a pessoa para um momento específico, mas para toda a sua vida como agente social atuante no mundo e na comunidade na qual está inserido (a).

A partir daí, considerando a premissa de que em muitos países com um passado colonial – colonizador –, como o Brasil, mantém-se o mesmo legado colonial na esfera escolar, isso nos chama a atenção para a necessidade de teorias e práticas didático-pedagógicas que contestem os

resquícios de tal dominação. Isso implica em admitir que a independência econômica e política exige independência nos modos de pensar e de agir e, portanto, a escola é um espaço privilegiado para a manutenção ou para a alteração dessa lógica colonialista reinante.

Embora os estudos decoloniais tenham sido profundamente abordados nos últimos tempos e levantado bastante polêmica, de modo que suas teorias revelam convergências ao mesmo tempo em que geram polissemias e discrepâncias, o objetivo aqui é articular contribuições de teorias e pensamentos decoloniais ao campo da educação.

Paulo Freire, ainda que nunca tenha se considerado especificamente um pensador decolonial, defendeu um movimento para a libertação das pessoas por meio da educação; também pertencia ao grupo referente aos estudos subalternos, uma vez que ouvia a voz do colonizado, ou melhor, do oprimido, conforme suas próprias palavras. Portanto, destacamos que a educação brasileira ganhou contribuições importantes de Paulo Freire em épocas em que o projeto educativo se iniciava de forma mais consistente e com a atuação do Estado no campo escolar, ofertando a possibilidade de escolas para todas as pessoas, ao menos nos anos iniciais (e até a universidade) conforme verifica-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, marco histórico de tais ações na educação brasileira.

Com isso, a perspectiva de uma educação para todas as pessoas começava a ser vislumbrada por muita gente, e já ofertava outra perspectiva de formação escolar, acadêmica e humana. É certo que durante muito tempo ainda, aquilo que estava reservado a pessoas abastadas ou que tinham algum interesse em seguir carreira religiosa, continuava sendo privilégio. Porém, aos poucos, passou a ser possível estar na escola, chegando aos nossos dias como escola obrigatória, para todos, gratuita, laica, pública e de qualidade.

Obviamente vemos que isso ainda permanece um grande desafio no Brasil. Há problemas no sistema educacional, os quais privilegiam alguns, excluem outros e conservam um número grande de pessoas à margem da sociedade, por ocasião da falta de mesmas oportunidades e falta de apoio básico. De todo modo, é fundamental a luta permanente em busca por uma educação que leve as pessoas à dignidade de vida.

Freire, com seus pensamentos, práticas e reflexões textuais, buscou criar uma metodologia de trabalho e estudos que possibilitasse a conquista de novas formas de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador, como algo que vem de fora e enxerta-se na vida do que já está aí. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que são alfabetizadas, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, escolher outra forma de vida que não a de resignação. Vemos, em suas iniciativas, formas de lutar contra a colonização, o que compreendemos, portanto, como ações para decolonizar o espaço educativo.

Tais ideias, expostas acima, primam por reclamar um espaço que seja construído desde aqui, de nossas terras, de nossos ambientes e de nossas experiências, diferente da legitimação de uma superioridade europeia. Um movimento contrário ao eurocentrismo, na condição de “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” (QUIJANO, 2005, p. 126), mostra-se como o principal aspecto que precisa ser desestabilizado por uma educação decolonial, uma vez que o eurocentrismo configura, muitas vezes, uma ideologia responsável por manter o espaço escolar preso a uma “epistemologia monocultural”, conforme denominada por Semprini (1999).

Vale destacar que o Brasil ficou sob domínio colonial português, oficialmente, do século XVI ao início do século XIX. Esse domínio aparece nas disciplinas escolares e em toda dinâmica da educação brasileira. De Sá (2019) realizou uma revisão historiográfica sobre as lutas educacionais dos movimentos negros e indígenas no Brasil e aponta que foi a partir dessas lutas que foi possível a concretização de algumas leis federais, a saber, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatórios o ensino de história, cultura e literatura indígena brasileira, africana e afro-brasileira em toda a educação básica nacional. A busca pela decolonização epistêmica, debatida nos estudos decoloniais, se dá a partir da exaltação dos saberes subalternos – ou das intituladas epistemologias/vozes do Sul, nas quais, o sul representa a oposição a um norte, como referência menos geográfica e mais metafórica, de um pensamento europeu/ocidental em diversas áreas, como ciência, política e economia, e inclusive, educação. Portanto, implica em pensar sobre a filosofia do conhecimento que orienta a validação dos saberes escolares. Para Mignolo (2005, p. 668).

Hoje, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A “diversidade epistêmica” será o horizonte para o qual convergem o “paradigma da transição” [...], proposto por Santos, e “um outro paradigma” que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos.

O currículo monocultural de matriz colonial é equivocado diante da realidade pluricultural que temos em nosso país; portanto, as escolas deveriam adotar um paradigma de transição, de uma educação de viés colonial para uma educação decolonial. Isso não significa a substituição de um repertório escolar por outro. Falar sobre o eurocentrismo não implica

discutir a qualidade e a relevância dos saberes de origem europeia, porém há de se contestar que os mesmos tendem a ser universais e mais valorizados.

Apontamos para a emergência de uma educação que dê possibilidades de criação de uma consciência clara a respeito de tudo o que ocorre e é definido por saberes supostamente superiores; para essa tomada de consciência e a consciência desse acontecimento, é o mesmo que considerar a realização de uma alfabetização escolar ao mesmo tempo em que ocorre a conscientização – tomada de consciência de si, do outro e da sociedade – promovendo a libertação de amarras e representações presentes no íntimo das pessoas por ocasião da formação eurocêntrica, que valoriza apenas uma face da moeda, ou que coloca a mesma face dos dois lados da moeda, sem que a outra se contraponha e visualize um diálogo possível como oportunidade de mudanças. O problema da colonização é a exclusão extrema do outro, impossibilitando o logos a dois e criando, como arma, um monólogo que oprime e que causa resignação cega.

Para uma aproximação dessa compreensão, temos reflexões de Paulo Freire, em suas várias obras escritas e entrevistas realizadas. Freire deixou relevantes contribuições para a educação brasileira e um legado a toda educação latinoamericana. Suas reflexões são recurso para se pensar a vida marginalizada que é aparente e escancarada na América Latina; vida tomada, vida de sofrimento, vida abandonada, cultura invadida, vida resignada e explorada. Tudo isso, de algum modo, precisa ser superado pelas próprias mãos humanas, quiçá, de acordo com as crenças aqui ainda persistentes, pelas divinas, as quais dão brilho aos olhos de povos pobres e sofredores que almejam dias melhores, sempre. A libertação não pode ser algo dado, mas iniciado no terreno dos próprios colonizados, em um movimento de resistência e luta pela construção dos seus próprios métodos, teorias, modos de viver, pensar, ser e estar. Isso refletiria na educação como um todo, ou, por

sua vez, se isso ocorrer na escola, haverá, aos poucos, um reflexo na vida das pessoas, criando outras representações coerentes com a vida dos povos daqui.

Sob essa perspectiva, olhar para os conteúdos e para as práticas pedagógicas de modo decolonial é contestar a suposta neutralidade epistêmica usualmente associada à esfera escolar em seu currículo e verificar que informações, saberes e conhecimentos que não estão presentes nas escolas, não estão de forma proposital. A inclusão ou a exclusão de conteúdos escolares envolve relações sociais e de poder que podem, inclusive, hierarquizar os saberes e condicionar os currículos em uma narrativa que uniformiza em uma única história e cultura de um país. Portanto, deve-se travar uma luta para revisitar tudo o que se legitimou nesses últimos quinhentos anos, proporcionando superações de representações estranhas, inaugurando novas formas de pensamentos arraigados, advindos das raízes da América.

Compreendemos, portanto, que o rol de conhecimentos escolares não é apenas uma “lista” de saberes, mas é uma parte constituinte de um complexo sistema de regulação, de modulação. Para Silva (2017, p. 194),

[...] é no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. [...] As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 71) descreve sobre a impossibilidade de existir ao mesmo tempo o imperial e o colonizado; existe um abismo metafórico que descreve isso e que sintetiza pontos fundamentais para que esse fenômeno seja compreendido:

o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. [...] A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistência é excluído de forma radical. (SANTOS, 2007, p. 71)

No Brasil, é expressiva a necessidade de impor leis para a introdução de um repertório representativo da pluralidade cultural no currículo escolar. Assim, a decolonização do ensino pode também ser entendida como a análise da “zona colonial” – não mais territorial e sim metafórica – dos currículos, manuais e documentos educacionais. Aqui é o mesmo que pensar a decolonialidade em nível de América do Sul e transpô-la para os espaços escolares; conforme enunciado acima, são possibilidades de superação em via de mão dupla: dos espaços macros para o micro da sala de aula, ou da sala de aula para os espaços maiores, nacionais e sul americanos, superando ressignações construídas historicamente.

A fim de explicitar melhor essa afirmação anterior, vemos que Quijano (2005) desenvolveu o conceito de colonialidade relacionado àquilo que de colonial permanece mesmo após a descolonização, àquilo que transcende o colonialismo histórico, sendo a colonialidade o lado da modernidade que ainda precisa ser melhor estudado e compreendido, pois é responsável por manter as hierarquias em distintos setores sociais, para

além da hierarquia epistêmica, também uma hierarquia estética, que “administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Considerando as reflexões e ações dos autores citados, verificamos que vem aumentando o número de trabalhos que denunciam as lacunas presentes nos manuais escolares em relação à falta de pluralidade cultural, em nome de ênfases nos conhecimentos de matriz europeia, fruto de um modelo de ensino herdado de um passado colonial que, por muito tempo, manteve assegurada a educação para os colonos portugueses e seus descendentes. Inobstante à independência de 1822, a permanência de uma zona colonial continuou nas mais diversas esferas da vida, pois tornou-se uma representação coletiva incrustada socialmente.

Uma proposta decolonial para a educação: articulações com Paulo Freire

Uma perspectiva decolonial de educação implica em movimentos simultâneos de adição e de revisão de conteúdo, não meramente e pouco produtiva, de substituição de um referencial cultural por outro. Partindo de uma reflexão que contraria a conservação colonial, consideramos que a perspectiva de uma educação decolonial é congruente com alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire. Podemos dizer que uma pedagogia decolonial alinha-se à concepção de pedagogia crítica de Freire, desenvolvida a partir de 1960.

A valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência e a busca de outras coordenadas epistemológicas são

características presentes na perspectiva decolonial e também nos trabalhos de Freire. Não está sendo sugerido aqui, equivocadamente, uma equivalência entre as teorias freirianas e as teorias decoloniais, pois há críticas com relação à superação de uma realidade dominada para a participação nas mesmas condições dos dominadores, o que recai em uma vida igual, sem que se alcance as origens mais profundas da América, com os ancestrais daqui condição cara à decolonialidade.

Porém, propomos um diálogo entre a teoria decolonial e a pedagogia de Paulo Freire, levando em consideração que a educação popular, tão defendida pelo educador, chama a atenção para as potencialidades do saber local e das vivências dos subalternos, aos quais ele se referia por oprimidos. A vida à margem carece de sair dessa posição de forma consciente, participando dos bens culturais ligados à escola e tomando consciência da situação de resignação que pode e deve ser superada em todos os ambientes, macros, mesos e micros.

A Pedagogia do Oprimido, de Freire (1961), levanta as questões da realidade brasileira, do povo que se encontra no silenciamento, na opressão, de escanteio na sociedade, e também na sala de aula, como lugar de reprodução de poder e dominação. Seja qual for a modalidade ou o ambiente, todo oprimido não é visto porque é colocado constantemente em condição de passividade e conservado inconsciente das explorações sofridas.

De todo modo, a educação pode vir a ser uma prática da liberdade, como Freire (1967) deixou evidente. Nessa práxis – tomada de consciência que se opera nos homens enquanto eles agem no mundo –, as relações vão sendo modificadas e vai ocorrendo a libertação na forma de tomada de consciência da sua condição de oprimido, explorado e, conseqüentemente, a sua ação muda em relação ao mundo e o mundo muda com sua ação.

Na *Carta aos Professores*⁶⁶, Freire promove nova leitura do mundo, outra forma de ver as condições de vida e a necessária busca de uma consciência libertadora de todos os sujeitos, alertando que todos estão inseridos em uma condição de assujeitados a um sistema excludente. Fundamentalmente, ele afirma na Carta a importância das ações do professorado, ensinando tudo e somente o que sabe verdadeiramente, bem como o valor da palavra como uma fonte que opera nos homens e mulheres, uma ação que modifica tudo o que está à sua frente, pois há um movimento ofertado pela leitura da palavra que promove nova leitura do mundo, esta acrescentada à leitura anterior que fazia, ou seja, é riqueza de conhecimentos e de visão que se desenvolve em cada um que se dispõe a essa tarefa de aprender e ensinar.

Assim, justifica-se uma afirmação que dê condições de pensar e educar para a libertação; isso implica na libertação de todos, sem exceção. É o mesmo que pensar em uma vida mais justa, considerando todas as pessoas como próximas e iguais em todos os aspectos, mantendo os mesmos direitos e vivenciando as mesmas experiências de vida; caso consideremos impossível uma situação de igualdade para todos, ao menos que todos sejam respeitados e tenham condições dignas de existência e de vida.

Quando Freire (1978) escreveu *Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*, ele demarcou um trabalho de construção de modelos e de políticas de alfabetização, principalmente de adultos, naquele país, após um momento de independência, ocorrido nos anos 1976 a 1977. Por isso, podemos afirmar que o tema da colonização está presente

⁶⁶ Esta carta foi retirada do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta.

de modo explícito e muito usado nos textos de Freire. O autor enfatiza o desafio deixado pela herança colonial no sistema geral do ensino do país, haja vista o objetivo de “desafricanização” e a educação antidemocrática que marcaram o regime (FREIRE, 1978).

Para a superação dessa situação, Freire propõe promover uma nova prática educativa, visando uma transformação radical, pois o colonialismo como uma ideologia, não poderia ser vencido por meio de escolhas “neutras”. Para Freire, aquele momento histórico não poderia ser superado pelo caminho da neutralidade, e sim com militantes engajados na construção de uma outra realidade para o país.

Na ocasião em que Freire relatou as ações desenvolvidas no país, ele referenciou aos pensamentos de Frantz Fanon e Albert Memmi em um ponto, e também mencionou Aristides Pereira e Amílcar Cabral em outro ponto, para reafirmar a necessidade de um movimento de decolonização do pensamento, de decolonização das mentes (nas palavras de Pereira) e de africanização das mentalidades (nas palavras de Cabral), conforme Freire, 1978. Consideramos que são ações que tocam em situações e temas próximos às raízes de nossas origens como povo, ainda que haja, para trás disso ainda, os povos originários destas terras, os quais são constantemente esquecidos no tempo histórico brasileiro.

Esses esforços para se estabelecer outra realidade, chamada por Freire de “esforço interestrutural” na educação, deve ser empregada em oposição ao pensamento hegemônico. Portanto, o questionamento das narrativas únicas é imprescindível. Sobre isso, Freire (1978, p. 20) diz que:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente,

sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história de resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (FREIRE, 1978. p. 20)

Apesar de o contexto ao qual Freire se refere ser bastante específico, a persistência de uma ideologia colonial nos currículos brasileiros permite a reflexão de alguns pontos sobre a educação no nosso território. É sabido que não se trata mais de uma busca por uma “reconstrução do nacional”, como Freire mostrou necessário ser feito em Guiné-Bissau. Porém, passados praticamente 220 anos da data oficial da Independência do Brasil, a narrativa colonial é ainda predominante nas escolas, substanciada em comportamentos autoritários.

Oportunamente, citamos aqui bell hooks⁶⁷ (2017) – ativista, professora e escritora norte-americana que teve influências do pensamento de Paulo Freire – que faz uma ressalva a respeito dos aspectos de decolonização simbólica e também a insistência de Freire na ideia de conscientização. Freire sempre lembra os seus leitores de que a conscientização nunca é um fim em si mesmo, mas é sempre uma medida em que se soma a uma práxis significativa, ou seja, é necessário saber que mudanças de atitudes – e aqui devemos evidenciar a referência a mudanças de práticas educativas – configuram-se em um importante estágio inicial de transformação. O começo, e não o fim, de um processo político decolonizador, que se dá de acordo com a formação de um povo movido

⁶⁷ A autora prefere seu nome grafado em letras minúsculas. A justificativa é da própria autora, pois ela considera que o mais importante é a substância e não quem ela é. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

pela tomada de consciência instigada por ações novas, legítimas e originais, nascidas de um terreno próximo, seu, do aqui e do saber em suas raízes mais profundas.

Consideramos longo o caminho para se chegar a escolhas e a práticas didático-pedagógicas que rompam com a hierarquia de culturas impostas pelo colonialismo e perduram camufladas pela colonialidade na esfera escolar. Esse caminho decolonial não é linear, mas é recortado por relações de poder; e a escola e o currículo, não podem estar alheios a seus respectivos contextos sócio-históricos.

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. (SILVA, 2001, p. 11).

Falar sobre opções decoloniais para o contexto escolar está longe de concordar com uma mínima e insatisfatória concessão de espaço nos currículos, pois preconizam uma mudança substancial, que desconstrói o currículo turístico, que é caracterizado pela associação das minorias a um lugar e papel marginais, estereotipado de rememoração e esporádico; exemplo disso são as poucas celebrações pontuais e superficiais do “dia do índio”, sem dar espaço para uma articulação do saber e da autoria indígena à totalidade do calendário escolar. Outro exemplo, é que em lugar da hegemonia das narrativas europeias sobre escravidão, houvesse a articulação de histórias de resistência negra. Ao menos, havendo algumas ações nesse mesmo sentido de valorização dos povos dominados, poderia

resultar em um reconhecimento de si e como busca de uma ancestralidade esquecida.

Portanto, é preciso iniciar a decolonização da educação brasileira o quanto antes, aliás, parece-nos que foi iniciado, considerando os vários escritos vinculados a esse pensamento de resistência, resgate e volta às raízes, assim como a existência de autores bastante preocupados em registrar a importância dos povos originários do Sul Mundial; o desejo é causar uma virada no *mapa mundi*, não no sentido do sul metafórico vir a ser o norte, ou vice-versa, mas no sentido da horizontalidade dos valores, das origens, da cultura.

Quando se fala em educação, não significa apenas a educação instrumentalizada do ensino e a transmissão de saberes, dos espaços escolarizados. Como afirmou Paulo Freire, a pedagogia é compreendida como uma metodologia essencial dentro e para as buscas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação; se a pedagogia é um modo de conduzir, então é sumamente importante que se conduza de outros modos que não os já cristalizados de forma impositiva e fora da realidade própria.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É preciso reconhecer que as ações dirigidas para mudar a ordem do poder colonial, muitas vezes, começam na identificação e no reconhecimento de um problema e na formação de oposição à condição de dominação e opressão. A prática educativa como um meio para a intervenção com o objetivo de derrubar a situação atual de colonialidade é já uma educação decolonial.

Walsh (2013) inicia seu livro, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, mostrando a luta para uma pedagogia decolonial. O interesse da autora é para com as práticas que

abrem outros caminhos e condições de pensamento, levantando e construindo práticas pedagógicas que fazem questionar e desafiar o fundamento lógico e único da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, com a finalidade de desligar-se dele.

A pedagogia decolonial é composta por pedagogias que encorajam o pensamento a partir de genealogias, racionalidades, conhecimento de diferentes práticas e sistemas civilizacionais e vivos. Pedagogias que encorajam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar e ouvir, diferentes formas de conhecer, voltadas para processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial.

Para que essa proposta de educação possa se efetivar, é necessário uma realização coletiva, que levante reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto decolonial inacabado, enquanto chama a atenção para o político, epistêmico, existencial que luta para transformar os padrões de poder e princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas. Pedagogias, nesse sentido, são práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas na resistência, na oposição, na insurgência e na afirmação de reexistência e re-humanização.

Essa compreensão de pedagogia está aliada com entendimentos da chamada pedagogia crítica, iniciada por Freire na década de 1960 e adotada por diversos educadores populares e intelectuais-ativistas em todo o mundo até a década de 1990, quando começou seu declínio antes do surgimento do projeto neoliberal e, como consequência disso, na América Latina como um todo, houve declínio de projetos de posição política de esquerda e, assim, aumentou o conservadorismo nas universidades, incluindo as ciências sociais e humanas e a prevalência da hegemonia de raiz europeia e norte-americana na instituição educacional.

O trabalho de Walsh (2013) se propõe a perguntar o que implica pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e como – com quais propósitos e perspectivas – seu caminho está sendo traçado. Com isso, nossa intenção é inserir tal provocação nos ambientes escolares e em outros espaços educativos que permitam a ascensão da cultura arraigada como ponto de partida e resgate de origens.

Freire conferiu uma estrutura de base para se pensar em uma pedagogia política, iniciada nos chamados Círculos de Cultura e uma aprendizagem que nasce nos/dos termos próximos e conhecidos pela gente que está aí, no seu lugar original. Para o autor, o fazer político-pedagógico é indissociável do pedagógico-político, ou seja, as ações políticas que envolvem a organização de grupos e classes populares devem levar a uma intervenção para a reinvenção da sociedade.

O autor defende que a intervenção é oposta à adaptação; portanto, acomodar é simplesmente se adaptar a uma realidade sem questioná-la. A intervenção, por sua vez, implica necessariamente que se conheça e se assuma o caráter político. Nas palavras de Freire (2003), ele afirma que é substancialmente político e apenas adjetivamente pedagógico, o que implica em dizer que o ato de educar e educar-se são atos políticos. Não há prática social mais política do que a prática educacional. Na verdade, a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação, ou pode fazer o contrário, denunciá-los, anunciar outros caminhos, tornando-se uma ferramenta emancipatória. (FREIRE, 2003).

Podemos dizer que a preocupação central de Freire estava focada nas condições existenciais e vividas pelas classes pobres e excluídas, ou seja, com os oprimidos e marginalizados e com a ordem injusta que engendra a violência dos opressores e que desumaniza os oprimidos. Portanto, foi a problemática da opressão, dominação, marginalização e subordinação – internalizada e estrutural-institucional – que levou Freire ao

desenvolvimento de sua posição crítica à educação. O projeto de Freire era, primordialmente, traçar percursos metodológicos e análises destinadas a reconhecer esta realidade/condição e para a conscientização, politização, libertação e transformação humana.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) escreve sobre os oprimidos e a consciência da classe oprimida, para a consciência do homem e da mulher oprimidos, da humanização e da desumanização e para a relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado, colonialismo e (não) existência; além disso, Freire também dá atenção ao problema do projeto neoliberal. Em uma autocrítica de Freire, ele demonstra a práxis crítica, não como algo fixo, identificável e específico, mas como uma prática contínua e um processo de reflexão, ação, reflexão.

Em meio a tais discussões, vemos o multiculturalismo como uma evidência política social, mas que nas sociedades contemporâneas neoliberais adquirem um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo, da cultura e ideologia das classes dominantes, que, por meio da globalização hegemônica, dissemina a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória. É notável que o termo “multiculturalismo” adquiriu diversas concepções no meio acadêmico.

Estabelecemos neste escrito que o multiculturalismo aqui defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra; ao contrário, todas devem harmoniosamente conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe.

Walsh (2007) alerta – e estamos de acordo com sua postura e reflexão – que muitas políticas educacionais fazem uso dos termos multiculturalismo e interculturalidade de maneira agregadora e submissa ao padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia europeia. A autora propõe o entendimento da interculturalidade crítica como fundamento de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 08).

Portanto, não se pode reduzir o termo interculturalidade ao modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações. O termo interculturalidade representa uma concepção contrária à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, e impele à transformação e ao enfrentamento das estruturas que praticam e estabelecem a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder.

Considerações Finais

As diferenças de conceitos e a falta de compreensão estão presentes em nosso cotidiano, dificultando o entendimento do funcionamento das relações humanas, como uma marca em nossos povos daqui; há, no homem sul americano e em qualquer pessoa que tenha vivido por muito tempo em comportamento de resignação, o medo de ser inferior, pois já foi catalogada como inferior toda a América do Sul, seja nos mapas, seja no ser humano, seja em sua cultura. Isso cria no ser daqui o panorama de um superior como o útil e o inferior como o inútil, assimilando, processualmente, uma postura resignada.

Portanto, superar o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação de toda forma de vida inferiorizada; há aqui uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças, por exemplo, entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado – comumente pobres –, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem, sua humanização ou hominização, como diria Freire; não se narra com vigor e clareza a história do homem daqui.

A história divulgada trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até algum certo momento. Essas pessoas morreram, ou melhor, foram aniquiladas e precisam ser resgatadas de seu poço interior, de algum modo que, ao menos, haja lugar e tempo para a sua dignidade.

Diante dessas reflexões, nosso desejo é construir um pensamento que valorize o outro não reconhecido e que dê razões para novas reflexões e possibilidades na educação, *locus* primordial de vida digna a todos, e nos diversos lugares em que tais reflexões cheguem. É sempre oportuno um

pensamento que instigue novas ações e novos comportamentos como uma postura ética situada na sociedade em que estamos todos inseridos, não esquecendo-se da realidade anterior e dos povos originários.

A fim de ilustrar situações aqui destacadas, concluímos o texto recordando uma fala de Ariano Suassuna em sua *Aula Espetáculo no Tribunal Superior do Trabalho*⁶⁸, onde ele afirma: ‘há um Brasil Oficial e um Brasil Real’. O Brasil Oficial é dos privilegiados, lugar onde estão todas as pessoas bem de vida, especialmente os que estão à frente, governando e todos os demais bem abastados. O Brasil Real é o povo, que sofre a cada dia com muitos males, dificuldades e, impositivamente, é feito resignado de modo que sua voz não tenha força, nem peso, nem som, nem lugar na história.

Por outro lado, em outra fala de Suassuna que nos dá uma função social e uma missão diante dos desafios atuais, temos: ‘O escritor procura o que tem de verdade por trás da aparência’. Essa pode ser a maravilha que ainda nos resta como força que resiste, escrevendo, registrando e ensinando mudanças pelas leituras novas, oportunizando outras leituras do mundo.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1961.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

⁶⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ieVa2tVPac>. Acesso em 15 abr 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. 2001

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y poscolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, No. 3. 2005. p. 47 a 72.

MIGNOLO, W. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. (2007 a)
In: CASTRO-GÓMEZ, S; MIGNOLO, W. **Epistemologias do sul**, foz do iguaçu/pr, 1(1), p. 12-32, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina.
In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SÁ, A. P. S de. Descolonizar a educação é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Rev. Educação Sociedade e Culturas**, 2019.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Cortez, 4. ed. 1997.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto escolar. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. *In*: Tomaz T. Silva (Ed.), **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Editora Vozes. p. 185-202. 2017.

WALSH, C. “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nómadas**, No. 26. 2007. p. 102 a 113.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.