EDUCAÇÃO DECOLONIAL: APONTAMENTOS NO ÂMBITO DO PENSAMENTO FREIREANO

DECOLONIAL EDUCATION: NOTES IN THE SCOPE OF FREIREAN THOUGHT

https://orcid.org/0000-0002-1373-6805 Pedro Jônatas da Silva Chaves[A]
https://orcid.org/0000-0003-4443-4778 Maria Marina Dias Cavalcante[B]

[A] Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil
[B] Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil

Recebido em: dd mmm. aaaa | **Aceito em:** dd mmm. aaaa
Correspondência: Pedro Jônatas da Silva Chaves (pedrojonatas_sc@hotmail.com)

Resumo

O professor Paulo Freire, patrono da educação brasileira, está entre os teóricos mais citados em trabalhos acadêmicos no campo das Ciências Humanas, porém, mesmo alcançando grande prestígio nesse cenário, ainda é alvo de críticas negativas que buscam deslegitimar e apagar o seu legado. Todo o mal-entendido e perseguição em torno da obra Freire indica que o seu pensamento continua vivo e causando incômodo naqueles que buscam utilizar a escola e a universidade para fins colonizadores, como também naqueles que reproduzem essa malquerença por terem sido tragados pela lógica colonial e a reproduzem sem se darem conta. Diante disso, o objetivo deste texto é realizar alguns apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e por meio de procedimento bibliográfico. Os principais textos utilizados para a elaboração deste trabalho foram "Educação como Prática da Liberdade" (2011a), "Pedagogia do Oprimido" (2011b), "Pedagogia da Autonomia" (2013) e "Pedagogia da Esperança" (1992), todos escritos por Freire. Os resultados apontam que a proposta freireana de educação como um ato político dá o tom para a eliminação das formas de ensino apáticas em relação às desigualdades e injustiças existentes na sociedade brasileira, o que requer uma educação participativa na construção de alternativas para a superação dos problemas que assolam a humanidade. Logo, alguns pressupostos específicos são identificados ao longo do presente artigo.

Palavras-chave: Educação; Decolonialidade; Paulo Freire; Pensamento freireano; Educação como ato político.

Abstract

The teacher Paulo Freire, patron of Brazilian education, is among the most cited theorists in academic works in the field of Human Sciences, however, even achieving great prestige in this scenario, he is still the target of negative criticism that seeks to delegitimize and erase his legacy. All the misunderstanding and persecution surrounding Freire's work indicates that his thought is still alive and causing discomfort to those who seek to use the school and university for colonizing purposes, as well as those who reproduce this ill will because they

*2024 **Chaves; Cavalcante**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comercias, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.*

have been swallowed by the colonial logic and reproduce it without realizing it. Therefore, the objective of this text is to make some notes on education in a decolonial perspective in the scope of Freire's thought. This research was developed with a qualitative approach and through a bibliographic procedure. The main texts used to prepare this work were “Education as the Practice of Freedom” (2011a), “Pedagogy of the Oppressed” (2011b) and “Pedagogy of Autonomy” (2013), all written by Freire. The results indicate that Freire's proposal of education as a political act sets the tone for the elimination of apathetic forms of teaching in relation to the existing inequalities and injustices in Brazilian society, which requires participatory education in the construction of alternatives to overcome the problems that plague humanity. Therefore, some specific assumptions are identified throughout this article.

Keywords: Education; Decoloniality; Paulo Freire; Freirean thought; Education as a political act.

Introdução

O professor Paulo Freire (1921-1997), está entre os teóricos mais citados em trabalhos acadêmicos no campo das Ciências Humanas, porém, mesmo alcançando grande prestígio nesse cenário, ainda é alvo de críticas negativas que buscam deslegitimar e apagar o seu legado. Todo o mal-entendido e perseguição em torno da obra de Freire indica que o seu pensamento continua vivo e causando incômodo naqueles que buscam utilizar a escola e a universidade para fins colonizadores, como também naqueles que reproduzem essa malquerença por terem sido tragados pela lógica colonial e a reproduzem sem se darem conta.

Nos últimos anos, sobretudo a partir do golpe de 2016 contra o governo de Dilma Rousseff e durante o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, que durou de 2019 a 2022, tem se intensificado críticas contra o patrono da educação brasileira. A principal justificativa para deslegitimar o educador pernambucano é sustentada na suposição de que sua pedagogia conscientizadora originar-se do pensamento marxista que visa gerar uma revolução comunista, o que, em si, se trata de desconhecimento e incompreensão tanto do pensamento freireano como da plataforma teórica da tradição marxista. A fim de fortalecer essa suposição, cresce de forma rápida o número de digital *influencers* com forte viés político extremista. Atuam principalmente como *youtubers* e suas popularidades podem ser medidas por meio das quantidades de visualizações e inscritos nos seus canais.

Um grupo que vem ganhando engajamentos, principalmente entre os mais jovens, chama-se Brasil Paralelo[1], uma empresa de mídia audiovisual fundada em 2016 que, dentre outras, lançou uma série de três episódios onde busca denunciar os erros da educação brasileira. De modo geral, a série despeja críticas contra o estabelecimento da educação como um dever do Estado, ou melhor, a educação pública e gratuita, e contra o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

O quadro que se delineia ao longo dos três episódios é que as escolas nasceram na Grécia Antiga de forma sublime e, com o passar dos séculos, foram desvirtuadas pelo processo de estatização. Diante disso, cabe perguntar: será que para eles o modelo grego antigo é o ideal de escola? Caso sim, é preciso lembrá-los que os jovens que possuíam tutores eram os filhos da aristocracia ateniense, os cidadãos da época, detentores de propriedades, escravos e, principalmente, ócio, pois, como afirma Arendt (1979, p. 45), "os cidadãos atenienses [...] eram cidadãos apenas na medida em que possuíssem tempo de lazer, em que tivessem aquela liberdade face ao trabalho".

Em resumo, na Grécia Antiga só frequentava as aulas com tutores os que pertenciam à classe privilegiada da sociedade, aqueles que não precisavam trabalhar. Já os filhos dos trabalhadores aprendiam um ofício, geralmente do pai, para adentrarem o quanto antes na dinâmica do trabalho. Esta segregação entre uma formação intelectual e outra para o trabalho não é novidade nem mesmo na história da educação do Brasil contemporâneo, pois guarda relação com um passado que precisa ser lembrado para ser combatido.

Outra pergunta que surge é: quem os idealizadores da série apontam como patrono da educação brasileira em substituição a Paulo Freire? Como já foi mencionado no primeiro parágrafo, o principal argumento para deslegitimar o pensamento freireano sustenta-se no discurso vago que sua proposta educativa é de cunho marxista visando uma revolução de esquerda. É evidente que a compreensão de Paulo Freire da educação como um ato político não é a mesma dos idealizadores da série. Para Freire ser político é tomar partido, por isso ele explica:

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta

[1] Cf. https://site.brasilparalelo.com.br/sala-de-transmissao-a-patria-educadora/. Acesso em: 26 fev. 2023.

> aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (2013, p. 100).

Freire é um teórico que busca a superação de qualquer tipo de autoritarismo, seja de direita ou esquerda, que coloque em risco a democracia e as liberdades individuais. E entende isso de tal forma que assegura que os professores têm a responsabilidade de ajudar os alunos a pensarem certo, isto é, fazer relação entre o conteúdo escolar e o próprio contexto de bairro, de cidade, de país e de mundo. Em virtude disso, ele afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 24). A ideia é que no contexto do ensino e aprendizagem o aluno seja um ser curioso, questionador e crítico, superando uma postura passiva. E, neste processo, o compromisso político do professor na busca pelo bem comum não pode ser desvinculado de um bom preparo técnico, visando coordenar as atividades em sala de modo científico, para não ensinar sem segurança, e ético, para não mentir.

Dito isso, o objetivo deste texto é realizar alguns apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e por meio de um ensaio teórico. Os principais textos utilizados para a elaboração deste trabalho foram "Educação como Prática da Liberdade" (2011a), "Pedagogia do Oprimido" (2011b) e "Pedagogia da Autonomia" (2013) e "Pedagogia da Esperança" (1992), todos escritos por Freire. Além desta introdução, o texto está dividido em três partes: a primeira denominada "educação como um ato político", a segunda intitulada "A proposta decolonial" e a terceira chamada de "perspectiva decolonial freireana".

Educação como um ato político

A proposta de alfabetização de adultos, guiada por Freire, foi um movimento de formação política que visava preparar as classes populares para uma efetiva participação na vida política, social e cultural do País, visto que "após a II Guerra Mundial (1939-1945), ao mesmo tempo em que se ampliava a mobilização da classe empresarial, cresce em vários países uma preocupação com a cultura popular" (MORAES; CHAVES; SANTOS, 2019, p. 117). Na esteira da emergência da cultura popular no Brasil, Paulo Freire preconiza que uma formação participativa deve necessariamente acontecer na concretude de cada sujeito, ou melhor, na confrontação dos problemas locais e nacionais (FREIRE, 2011a).

Entretanto, de modo geral, a educação é vista como uma mola propulsora para fins ideológicos, sejam eles religiosos, políticos, científicos e/ou econômicos. Por este motivo, ao invés de neutra, a educação é política. Para Freire (2013, p. 108), "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política". Em outras palavras, a educação não pode ser apática diante da injustiça e da opressão, visto que assim contribuiria para o fortalecimento da ideologia dominante. Em outras palavras, educação e política são correlatas. Contudo, Saviani (2018) entende que a relação inerente entre educação e política na sentença freireana "a educação é política" deve ser rejeitada, a menos que a política seja considerada uma dimensão secundária da educação, ocasionando uma diferença identitária entre educação e política. Por sua vez, Libâneo (2010) explica que a relação entre educação e política foi acentuada no período da Ditadura Militar e explica que

> A grande luta nesses anos precisou ser muito mais política do que técnica, em função de desenvolver consciência política das pessoas, de criar espaços democráticos, de incentivar a prática das assembléias [sic], reuniões, movimentos, desenvolver formas participativas de gestão (p. 12).

O resultado dessa ênfase na formação política em detrimento da formação pedagógica foi que pesquisadores, professores e estudantes passaram a gastar todas as suas energias em discussões e pesquisas sobre a macropolítica, esquecendo de perceber que os problemas políticos não podem justificar a falta de preparo e de qualidade no trabalho de ambos. Ou seja, uma boa pesquisa educacional, uma aula de qualidade e um estudante dedicado são práticas políticas que não ficam atrás das discussões mais gerais, pois, conforme Demo (2009, p. 24), "afinal, o sistema não teme a um pobre com fome; teme a um pobre que sabe pensar, porque no fundo é indomável". O que tudo isso evidencia é a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a produção/formação educativa e a produção/formação política. Qualquer desvio aos extremos poderá gerar prejuízos indeléveis na busca utópica por uma educação de qualidade e uma sociedade justa.

Todavia, o pensamento freireano, anterior ao golpe militar de 1964, nunca supervalorizou a consciência política em detrimento da rigorosidade científica, ética, estética e amorosa. Freire é convicto no entendimento de que "podemos, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo" (FREIRE, 1997, p. 32). Recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer

dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. Deste modo, a tarefa do professor "não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais" (FREIRE, 1997, p. 54).

Em uma sociedade injusta a hierarquização é naturalizada, onde quem está na base da pirâmide, denominado ao longo da história como escravo, servo ou proletário, na confluência do destino, deve servir a minoria do topo. A proposta de uma educação política visa à conscientização com o intuito de desnaturalizar essa hierarquização, o que causa propositalmente fissuras nessa estrutura de poder. A conscientização, ao invés de levar a população para um fanatismo cego e destrutivo, possibilita compreender as diversas formas de opressões existentes e o desenvolvimento de propostas de intervenção para transformar a realidade. Algo urgente, pois "quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em "coisa", em algo que é como se fosse inanimado" (FREIRE, 2011b, p. 64). Neste contexto, o professor, com plena lucidez, deve ser um influenciador para que o aluno seja sujeito de sua própria libertação frente à opressão, o que evidencia que Freire possui um pensamento decolonizador, no sentido de desconstrução de estruturas coloniais. Na próxima seção, essa afirmação final será abordada, pois é possível que se torne objeto de debate em breve.

A proposta decolonial

A decolonialidade é um programa plural que propõe projetos alternativos de humanidade, de sociedade, de mundo e, consequentemente, de escola (CHAVES, 2021). Apesar das possíveis contradições que possam ser identificadas em alguns casos, a proposta decolonial se conecta com o reconhecimento de grupos sociais eclipsados como indígenas, negros/as, camponeses/as, mulheres, moradores/as das periferias urbanas, migrantes, pessoas com necessidades especiais, minorias religiosas e outros/as. A partir dessa compreensão inferimos que a decolonialidade é atravessada por teorias e práticas plurais que se apresentam como alternativas válidas, isto é, ética e crítica, de resistências e insurgências frente aos projetos imperialistas que buscam formas de colonizar territórios e de interferir nos países chamados subdesenvolvidos.

Como sempre haverá iniciativas de resistências diante de qualquer sistema de poder e opressão, sobretudo por parte daqueles que são afetados por esse sistema, é possível afirmar

que insurgências decoloniais surgem desde o início do período colonial, tendo como marco inicial o ano de 1492, período histórico da chegada da frota colonizadora de Cristóvão Colombo, na atual Bahamas, com o objetivo de dominar e explorar. Estes aspectos históricos são considerados por Dussel (1993) como referência para o começo do mito da Modernidade, caracterizado, dentre outras coisas, pela proposição europeia de uma história mundial que a constitui como centro e as demais culturas como periféricas. Para os colonizadores recém-chegados, as pessoas da Abya Yala[2] eram os "ninguéns" (GALEANO, 2021) e o ambiente nas colônias era marcado pelo caos.

Por sua vez, a ideia eurocentrada de civilização, isto é, hábitos culturais de si mesmo, passa a ser a solução para tornar cada "ninguém" alguém inferior, ou seja, há estágios de civilidade a serem alcançados. Ao mesmo tempo, a modernidade é apresentada como uma solução para o caos nas colônias. De modo geral um dos objetivos da modernidade na prática era eclipsar as culturas locais, tornar o modo de vida do colonizador como padrão *sine qua non*[3] para a vivência em sociedade. Tal empresa é realizada pela propagação do modo de vida europeu, sobretudo pela religião, arte, língua, História, literatura, economia e sexualidade, perpetuado por estruturas coloniais como as instituições políticas (Estado-nação), religiosas (Igrejas e congêneres) e educacionais (escolas e universidades). Logo as barbáries do colonialismo foram justificadas pela necessidade de "civilizar" os colonizados e modernizar as colônias.

Para Quijano[4] (2005) mesmo com o término do colonialismo, após a independência política dos países colonizados, a Europa continuou sua dominação por meio da colonialidade, matriz de dominação também iniciada com a colonização, responsável por criar a ideia de raça (identidades) como índios/as, negros/as, mestiços/as, entre outros/as, o que naturalizou os papéis sociais e a divisão do trabalho (padrão econômico) no interior dos territórios colonizados, conservada sobretudo pela burguesia nativa e/ou a classe dominante local. Assim, tanto colonialismo e colonialidade podem ser sinônimos de europeização.

Quijano, juntamente com Immanuel Wallerstein[5], Enrique Dussel[6], Walter Mignolo[7] e outros, formaram em 1998 o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), uma rede heterogênea

[2] Expressão do povo Kuna que significa terra madura/terra viva, utilizada como sinônimo de América.
[3] Expressão em latim que significa "sem a qual não".
[4] Nascido no Peru.
[5] Nascido nos Estados Unidos.
[6] Nascido na Argentina radicado no México.
[7] Nascido na Argentina.

de pesquisa, cuja obra mais importante denomina-se *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, organizada por Lander (2005). Posteriormente, esse ajuntamento de pesquisadores, chamado de Grupo M/C, passou a ser mencionado pelo tripé Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, isto é, Grupo M/C/D.

Inicialmente o Grupo M/C utilizava o termo descolonial - ou descolonização ou, ainda, descolonialidade - como uma herança da influência das teorias pós-coloniais. A terminologia decolonial - ou decolonização ou, ainda, decolonialidade -, substituindo o termo descolonial, foi aderida após a sugestão de Catherine Walsh[8], pesquisadora integrada ao Grupo nos anos 2000, a qual foi influenciada pela Conferência de Bandung[9]. Por isso, é tão comum perceber a utilização do termo descolonial nos primeiros escritos e decolonial nos textos mais recentes. Ainda, há autores, como Boaventura Santos, que preferem continuar utilizando o termo descolonial. Outros, como Cusicanqui, utilizam a expressão anticolonial.

Não se sabe se o Grupo M/C/D permanece, aparentemente não, mesmo assim é necessário destacar que o pensamento decolonial está para além da produção deste, ou seja, muitos/as autores/as da decolonialidade, como teóricos/as e ativistas, estão refletindo de forma heterogênea sobre o tema e agindo de forma decolonial, mesmo que não utilizem esses termos e seus congêneres. Além disso, dentro do próprio Grupo M/C/D há divergências entre seus integrantes, como o caso do diálogo com os pensadores modernos e pós-modernos eurocentrados, onde alguns decoloniais são mais abertos e outros são mais fechados para esse diálogo, mostrando que o pensamento decolonial não é único.

De todo modo, é preciso enfatizar que a decolonialidade não pode ser reduzida às produções do Grupo M/C/D, por isso, não há nenhum equívoco cronológico na afirmação que as iniciativas decoloniais surgem desde o início do período colonial, conforme expresso no início desta seção. Entretanto, é preciso reconhecer que as produções do Grupo ajudaram na apreciação de novos conceitos e abordagens teóricas em espaços dominados pelos saberes acadêmicos eurocêntricos, como o universitário. O pressuposto aqui é que, apesar de Conferência de Bandung ter ocorrido em 1955 e do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) ter sido criado em 1998, o termo decolonial [ou descolonial ou anticononial] representa conhecimentos que emergiram a partir de 1492 como uma resposta ao colonialismo, a

[8] Nascida nos Estados Unidos radicada no Equador.

[9] Encontro ocorrido em 1955, onde reuniu 29 países da Ásia e África na cidade de Bandung, localizada na ilha de Java, na Indonésia, para pensar formas de resistência ao imperialismo bipolar que marcava o período da Guerra Fria.

colonialidade e ao imperialismo. Portanto, a utilização do termo sim, mas o que a decolonialidade representa não nasceu com o Grupo M/C/D.

E essa decolonialidade é importante para pensarmos a formação de professores porque ainda hoje há frentes que buscam programar as instituições educativas para fortalecerem o paradigma da colonialidade no interior da sociedade. Logo, se a propagação do modo de vida colonizador do europeu também é realizada pelo *cânon* literário eurocêntrico, fundamentados no paradigma da razão ocidental, passa a ser indispensável uma luta de desconstrução de séculos de dominação do conhecimento. Por exemplo, no currículo de um curso de Licenciatura em Letras-Português, de uma universidade pública cearense, podem ser encontradas as seguintes disciplinas: Literatura Portuguesa I, II, III e IV; Literatura Brasileira I, II, III e IV; Literatura Africana de Língua Portuguesa [disciplina única]; e Latim I e II.

Aparentemente, mesmo sendo um curso voltado para a Língua Portuguesa, há ausência da literatura latino-americana de língua espanhola. E isso faz falta porque talvez a herança colonial seja trabalhada com mais persistência pelos autores latino-americanos de língua espanhola e por causa que o português brasileiro não pode ser estudado de forma isolada, inclusive das línguas indígenas como o tupi-guarani. Talvez isso aconteça porque houve uma imposição de elementos culturais pelos colonizadores ibéricos, resultando uma monocultura predadora da coexistência pluricultural. Com isso e muito mais, fica evidente que no desencontro colonial houve vencedores e vencidos. Neste cenário, como já foi dito, a educação é vista como uma mola propulsora para fins ideológicos, seja colonizador ou descolonizador.

Cabe a cada professor, na esteira da educação como um ato político, além de reconhecer as diversas situações de opressão, contribuir para que os/as estudantes tenham uma formação potencializada pela práxis libertadora, marcada pela disposição para lutar a favor dos injustiçados/as e explorados/as.

Perspectiva decolonial freireana

Acreditamos que proposta freireana de educação como um ato político dá o tom para a eliminação das formas de ensino apáticas em relação às desigualdades e injustiças existentes na sociedade brasileira, o que requer uma educação participativa na construção de alternativas para a superação dos problemas que assolam a humanidade. Contudo, é evidente que os ocupantes do topo da pirâmide social consideram a dimensão política da educação

desnecessária. Em períodos de inflação, por exemplo, onde há um aumento nos preços dos produtos, os trabalhadores assalariados são os que sentem com muita força a humilhação da perda do poder de compra sempre que vão aos supermercados. Por isso, os que sentem são os que sofrem, geralmente os que estão na base da pirâmide social.

À vista disso, Freire levanta as seguintes questões:

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011b, p. 42-43).

Essas perguntas de Freire evidenciam a necessidade de uma educação outra. Talvez os cidadãos de países que vivem o denominado Estado de Bem-Estar Social [*Welfare State*] não vejam sentido na busca por uma mudança paradigmática na educação local, mas numa sociedade marcada por desigualdades e injustiças, como a brasileira, proposições de uma educação outra passam a ser necessárias e viáveis com o objetivo de alcançarmos uma sociedade outra. E, em sua época, Freire se posiciona contra as cartilhas que representavam uma tentativa de educar de forma mágica para um mundo fantasioso distante da realidade existencial do povo brasileiro, e a educação bancária, onde resumidamente consiste na ideia de que o educador é o que sabe e os educandos nada sabem.

Não é difícil encontrar ainda hoje professores que utilizam o livro didático como único recurso didático em suas aulas e que, além do mais, por meio dos seus ensinos, buscam moldar os alunos para essa sociedade atual sob o pretexto de estarem preparando-os para o mundo do trabalho. Nessa lógica, "ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos" (FREIRE, 2011b, p. 88). Diante de tal cenário, passa a ser necessário responder a seguinte questão: que projeto educativo é esse preconizado pela perspectiva decolonial, a qual Paulo Freire é considerado uma das principais referências? É um projeto insurgente contra os modelos de escola e universidade criados a partir dos ideais iluministas e em conformidade com a lógica do desenvolvimento moderno ocidental, o que pode ser resumido na denominação "conhecimento-regulação", entendido por Santos (1996) como a consideração do pensamento do outro como tradicional, selvagem e primitivo.

Para entender isso é preciso lembrar, como descrito na seção "a proposta decolonial" deste artigo, que para os colonizadores as pessoas eram seres selvagens, desalmados e

incivilizados e o ambiente nas colônias era marcado pelo caos. Nesta lógica, a civilização passa a ser a solução para tornar cada ser inanimado em um ser inferior em comparação com o homem branco colonizador. Por sua vez, a modernidade, com toda a sua carga semântica e mitológica de avanço e progresso, é apresentada como uma solução para o caos nas colônias. E tudo isso acontece pela propagação do modo de vida do europeu. A partir disso surge outra pergunta: qual é o objetivo do processo de civilizar e modernizar na prática? Um dos objetivos é eclipsar com o fio de apagar as culturas locais, isto é, o modo de vida cotidiano dos colonizados.

Logo, as barbáries perpetuadas no período colonial, seguida pela lógica de manutenção da colonialidade, são justificadas pela necessidade de civilizar os povos colonizados e modernizar as novas colônias, assumindo por novos e novas os modelos de dominação política, econômica, social etc. que se configuram em inúmeras relações transnacionais sob o mito da modernidade, que se ancora na lógica capitalista e sua miragem, a globalização. Neste cenário, o objetivo da educação colonizadora, desde os seus primórdios, continua sendo a homogeneização social, o que significa dizer que a ordem do conhecimento proporcionado pelo período colonial, sobretudo por meio das escolas e universidades, é considerada como a forma mais apropriada para atenuar o caos da ignorância dos colonizados, o que justifica toda a barbárie ainda em vigor, mas que agora é travestida de benfeitoria.

Ante o exposto, passa a ser necessário uma educação para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial ainda vigente. A finalidade deve ser a proposição de projetos alternativos de humanidade, de sociedade, de mundo e, consequentemente, de educação. E há uma forte tradição crítica decolonial no e a partir do pensamento freireano, a qual foi capaz de influenciar movimentos contra hegemônicos em várias instâncias da sociedade brasileira – com destaque para educação popular e a Teologia da Libertação. Espera-se que esta afirmação não cause estranheza no leitor, já que, apesar do Grupo M/C/D ter iniciado a utilização do termo sem o “s” no contexto latino-americano, o que a decolonialidade representa não nasceu com o Grupo.

Apesar da notável influência de Frantz Fanon[10], especialmente através de sua obra “Os Condenados da Terra” (1968), ainda há discursos que apontam para uma suposta insuficiência do pensamento decolonizador de Freire. Na verdade, não é insuficiência de Freire. Como ser humano, ele enfrentou limitações que o impediram de abordar todos os

[10] Nascido na Martinica, uma ilha das Antilhas menores, na América Central, tendo como principais obras destacadas aqui “Pele negra, máscaras brancas” de 1950 e “Os condenados da terra” de 1961.

temas em sua fala e escrita, por isso, há pontos cegos, isto é, não abordados, que merecem uma atualização por parte daqueles que desejam expandir e aprofundar seu legado, explorando áreas e perspectivas não contempladas em sua obra. Em todo o caso, a singularidade de Freire consiste no seu envolvimento e comprometimento com os problemas latino-americanos, algo que pode ser identificado na seguinte afirmação:

> [...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011b, p. 43).

Alguns pressupostos específicos podem ser identificados na citação acima e além. O primeiro pressuposto é que o ato de ensinar requer um envolvimento real com as pessoas e com o contexto, cuja importância maior não reside em conhecer as palavras, e sim conhecer o mundo e dialogar com os sujeitos. E a dificuldade de conhecer e reconhecer outros mundos além do próprio se materializa também em tudo quanto o indivíduo faz com a finalidade prática de atender o cumprimento instantâneo e único de sua felicidade e bem-estar. O mundo onde o individualismo tornar-se o princípio e fim de todos os valores só pode gerar sociedades autofágicas.

Além disso, hoje, mais do que nunca, o ouvido é o órgão mais negligenciado do corpo humano. O cultivo de um ouvido atento não é algo apreciado atualmente, até mesmo entre alguns professores, parecendo até que existe uma surdez deliberada que beira à insensatez, motivada principalmente por uma busca compulsiva por intermináveis oportunidades de fala no reino da aula expositiva – os alunos que não se sentem confortáveis em serem apenas plateia muitas vezes são rotulados como indisciplinados. Assim, é preciso reconhecer que quem ouve mal também possui uma análise defeituosa. Na contramão disso, materializado na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, Freire elucida que uma aula não deve ser apenas a exposição de teorias e conceitos assépticos, e sim conhecimentos vivos e engajados fruto das experiências tanto dos professores como dos alunos.

O segundo pressuposto consiste na compreensão que uma Pedagogia dialógica dele requer um trabalho colaborativo, não somente no sentido de repasse de conhecimentos, mas, acima de tudo, produção de novos saberes a partir e com os aprendentes. Sobre isso é importante quando Freire (2011b) identifica que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 116) e quando

afirma que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (p. 141). Aqui o imperativo consiste na necessidade de ouvir uns aos outros, já que a perspectiva freireana consiste em um diálogo ativo, crítico, marcado, como exemplo, por uma relação horizontal dos professores com os alunos, diferentemente do antidiálogo que seria a relação dos professores sobre os alunos.

Na liberdade proporcionada por um diálogo aberto à alteridade, a criticidade é despertada sem nenhum tipo de medo ou receio. Nesse diálogo horizontal, onde o ouvir é peça fundamental, encontra-se a possibilidade de uma comunhão, pois somente quando falamos e ouvimos uns aos outros é que nossos relacionamentos acontecem e amadurecem, embora a falta de capacidade de ouvir é força motriz para a intolerância. Assim, é preciso saber que a necessidade de ouvir aplica-se a todas as esferas da vida, o que denota uma atitude de humildade, palavra que etimologicamente deriva da palavra humano, ou seja, ser humilde é ser humano. Logo, ser humilde significa estarmos todos no mesmo nível, sendo ninguém melhor ou pior do que o outro, pois todos estão no mesmo plano de dignidade - somos humanos e estamos todos no mesmo solo. Também, é se colocar no mesmo plano do outro, e deixar que o outro nos ensine a sabedoria de viver a vida com êxito.

O que não cabe é a figura do ideólogo, pessoa que uma grande devoção para uma ideia central e, com isso, exclui qualquer possibilidade de objeções a ela. Dito de outra forma, as reflexões sobre vida em sociedade necessitam de criticidade e às vezes podem ser polêmicas, mas as reflexões de um ideólogo são meramente polêmicas. Como afirma Epiteto, "é impossível para um homem aprender aquilo que ele acha que já sabe”. Diante disso, se um ideólogo imagina que compreende a realidade e possui respostas para as diversas perguntas que movem a sociedade, dificilmente ele ouvirá o que o outro tem a dizer.

O terceiro pressuposto compreende que o ensino não privilegia apenas uma dimensão, isto é, o aluno e o professor precisam ser percebidos em suas integralidades - dimensão física, sensorial, emocional, mental e espiritual (RÖHR, 2013). Saber que o ser humano possui cinco dimensões essenciais e várias dimensões transversais proporciona a compreensão que qualquer programa de ensino que privilegie apenas uma dimensão, geralmente a dimensão mental, deve ser considerado incompleto. Diante disso, é preciso superar a aula pautada somente no ver, ouvir, falar e escrever a fim de incluir as dimensões excluídas e alcançar um ensino mais abrangente que alcance o ser humano inteiro. Por isso,

conforme destacado por Chaves e Sá (2024), para além das teorias e epistemologias, há a necessidade de desenvolver novos paradigmas metodológicos no âmbito da Didática.

E, por último, o quarto pressuposto versa sobre a necessidade de SULear, expressão decolonial, criada pelo físico Márcio D'Olme Campos e utilizada por Freire no livro Pedagogia da Esperança (1992), que se opõem ao termo NORTEar, cujo significado muitas vezes infere o norte como superior por estar acima e o sul inferior por encontra-se abaixo. Para além de uma questão semântica, SULear supõe orientar-se numa determinada direção a qual inclui os conhecimentos inferiorizados (MATOS, SOUSA, 2022). Para exemplificar podemos mencionar o contraste na forma respeitosa como as comunidades indígenas se relacionam com o ecossistema e a forma destrutiva como boa parte das sociedades capitalistas interferem no meio ambiente, gerando diversas problemáticas ambientais que já permeiam a vida moderna, como o aquecimento climático, resultando principalmente no efeito estufa, responsável por fazer ecossistemas migrarem em "marcha rápida", ocasionando fenômenos naturais e a morte prematura de vegetais e animais devido à falta de tempo para adaptações.

Essas mudanças climáticas afetam diretamente à agricultura, pois, com as mudanças em nível global e local, poderão reduzir ainda mais a produção de alimentos. Assim, a agricultura não dará conta da subsistência do grande contingente populacional que povoará o planeta em alguns anos. Além disso, irrigar as terras semiáridas com água doce com o objetivo de potencializar a produção será algo inviável, principalmente por conta da poluição e o consumo elevado de água nos grandes centros. Logo, se seguir assim, a humanidade caminha a passos largos para o fim do mundo ou no mínimo para o fim da biodiversidade.

Por fim, é possível afirmar que Freire se destaca como um farol orientador no campo da educação decolonial.

Considerações

Realizar apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano constituiu a pretensão neste trabalho. Não resta dúvida que há uma tradição de luta contra a lógica colonial desde 1492, por ocasião da chegada de Cristóvão Colombo na Abya Yala. Menos dúvida ainda existe na identificação de Paulo Freire como um dos principais fundamentos, talvez o mais conhecido, desta tradição. Como dito na seção anterior, a existência de pontos cegos no pensamento freireano, ou seja, aspectos não abordados, reforça ainda mais a nossa responsabilidade em atualizar e ampliar seu legado,

explorando assuntos não contemplados em sua obra. É inegável que ao longo de sua vida, Freire se envolveu profundamente e se comprometeu ativamente com os reais problemas latino-americanos. Ele preconiza uma educação participativa na construção de alternativas para a superação desses problemas.

Outros destaques apontam que a proposta freireana de educação como um ato político dá o tom para a eliminação das formas de ensino apáticas em relação às desigualdades e injustiças existentes na sociedade brasileira. Por entender que a educação é uma forma de intervir no mundo, Freire (2013, p. 66) entende que sua "resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores". Assim, quando a escola ou universidade voltarem-se para a comunidade, sobretudo a menos favorecida, o ensino terá como principal propósito responder aos desafios e problemas reais a fim de contribuir para a melhoria do humano, da sociedade e do mundo.

Como foi dito, a singularidade de Freire pode ser resumida no seu envolvimento e comprometimento com os problemas reais da América-Latina. Os pressupostos do seu pensamento são: o ato de ensinar requer um envolvimento real com as pessoas e com o contexto; uma Pedagogia dialógica requer um trabalho colaborativo; o aluno e o professor precisam ser percebidos em suas integralidades; e a necessidade de SULear. Tal proposta busca causar fissuras nas estruturas de poder a fim de evidenciar a necessidade de uma educação outra que seja voltada para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial e suas mazelas.

Cabe a cada professor, na esteira da educação como um ato político, além de reconhecer as diversas situações de opressão, ajudar os alunos por meio de uma práxis libertadora marcada pela disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. E isso se faz agindo nas gretas (WALSH, 2019), isto é, nos espaços que as estruturas de poder ainda não conseguiram fechar, como a sala de aula.

A esperança é que formas plurais de pensar e conceber o mundo floresçam, especialmente por parte das vítimas da lógica excludente do eurocentrismo, responsável pela negação e dominação do outro.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CHAVES, Pedro Jônatas. *Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul*: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; SÁ, Rubens Lacerda de. Da Dialética ao Momento Analético: o agir didático com, como e pela Pesquisa Participativa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, *[S. l.]*, v. 16, n. 40, p. 25–40, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1532. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1532. Acesso em: 7 abr. 2024.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 15 ed. Porto Alegre: L&PM, 2021.

LANDER, Edgardo Lander (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais:* Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MORAES, Ana Cristina de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; SANTOS, Raquel Rogério. Contextos de desenvolvimento da proposta de Paulo Freire e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): aproximações e descontinuidades. In: MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho (Organizadores). *Saberes e autonomia docente*: história, formação e profissionalização [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 114-139.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 117-142.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e Espiritualidade*: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron Da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Sulina: Porto Alegre, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALSH, Catherine. Gritos e gretas e semeaduras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In SOUZA, S. R. M.; Santos, L. C. (organizadores). *Entre-linhas*: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120