

Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire

Débora Ribeiro
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Alessandro de Melo
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil

Resumo: *O objetivo deste texto é apresentar algumas contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação decolonial, com foco em sua concepção do diálogo como fundacional da prática educativa. Oposta à educação de tipo bancária, a proposta de Freire converge com uma concepção decolonial de conhecimento e de ruptura com as estruturas coloniais e eurocêntricas também presentes na educação. Diante disso, trazemos algumas reflexões sobre o conhecimento moderno-ocidental, eurocêntrico e colonial, assim como as contribuições freireanas centradas no diálogo como forma de construir outros conhecimentos e sociabilidades, inclusive em sala de aula. Assim, uma pedagogia decolonial centra-se em uma educação não bancária, e, portanto, uma educação baseada no diálogo de saberes, de convivências epistemológicas e ontológicas, com um currículo aberto para saberes outros não eurocêntricos, para sujeitos outros.*

Palavras-chave: pedagogia decolonial; educação bancária; dialogicidade; eurocentrismo; colonialidade; decolonização.

Introdução

Entender como historicamente o pensamento ocidental é construído de forma excludente, a partir de um grupo específico que pretende com suas premissas ser homogêneo e universal, nos possibilita perceber influências dessa exclusão nas práticas sociais, inclusive nas escolas. O Pensamento Decolonial Latino-Americano, como teoria construída a partir das bordas da teoria crítica e partindo das contribuições dos grupos subalternizados, permite que compreendamos o conhecimento em suas relações com a colonialidade e o eurocentrismo, o que reflete nas práticas educativas, pois a forma como se concebe o conhecimento e sua construção orienta tais práticas e se relaciona com o fim mesmo da educação. Uma educação cuja finalidade é democratizar as relações sociais e formar cidadãos críticos não se adequa a uma concepção de conhecimento presente na educação bancária, como explicitado por Paulo Freire em suas diversas obras.

Paulo Freire nos traz várias reflexões importantes sobre as práticas educativas em relação com a exclusão das alunas e alunos. Podemos pensar em uma educação na contramão do pensamento moderno-ocidental, decolonial. Freire (2005) contribui para a construção de uma educação decolonial no sentido em que para ele, professor/a e alunos/as aprendem e ensinam juntos. A verdade é uma construção que se encontra no dever do diálogo, não algo que pode ser transferido ou imposto. Ocorre a valorização do conhecimento popular, em cujo meio se

encontra a radicalidade contra a sociedade opressora, a resistência contra a ideologia das classes dominantes. Freire (1992) deixa claro que os sujeitos, mesmo em posições sociais diferentes, como um/a camponês/a e um/a professor/a, possuem conhecimentos que apenas diferem, mas que são legítimos e podem se complementar.

Com essas considerações iniciais, o objetivo principal deste artigo, que representa uma ampliação de outro estudo já publicado (Melo/Ribeiro, 2019), é apontar algumas contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação decolonial, onde o aspecto central se encontra no diálogo como forma de democratizar a construção do conhecimento e da própria transformação da sociedade. Iniciamos o artigo com algumas considerações sobre o conhecimento moderno-ocidental, entendido como eurocêntrico e colonial, que opera pela naturalização das relações sociais e intersubjetivas pautadas pela modernidade/colonialidade, e que cerceia propostas alternativas de ser, pensar e atuar no mundo. Diante disso, apresentamos a proposta dialógica de Freire como uma possibilidade para repensarmos a construção do conhecimento, da transformação social e epistêmica e das práticas educativas. Por fim, trazemos uma breve reflexão sobre uma epistemologia freireana e decolonial. Esperamos contribuir para as reflexões que permeiam dimensões no campo epistemológico, curricular, das práticas educativas etc., que buscam construir alternativas contra-hegemônicas de educação e pensamento.

Conhecimento, colonialidade e eurocentrismo no mundo moderno-colonial

Para dar legitimidade à dominação, opressão e exploração humana e da natureza iniciados com a conquista da América em 1492, um corpo científico foi elaborado nas universidades europeias entre os séculos XVII e XIX. Um conhecimento cujos ideais seriam objetividade e neutralidade, mas com a similar característica de ser elaborado por homens brancos europeus, situados em todas as identidades imperiais (Mignolo, 2005), descritivo e impositivo sobre o resto da população mundial. Mignolo (2005) denomina esse conhecimento de “ego-logia”, pois tem sua centralidade no indivíduo abstrato e sem localização, resultado da separação mente/corpo, homem/natureza.

Lander (2000), ao discutir sobre a capacidade naturalizadora do conhecimento moderno-ocidental, já que cerceia tentativas de imaginar um mundo diferente, identifica duas dimensões constitutivas dos saberes modernos. A primeira trata justamente das separações que dão origem a esse conhecimento, a separação entre o humano, o sagrado e a natureza da tradição judaico-cristã origina o pressuposto de que o ser humano tem o direito de controlar a natureza a seu gosto. A separação entre mente e corpo, por sua vez, dá suporte a um conhecimento descorporizado e descontextualizado – concebido como neutro e objetivo, a imagem da verdade. Essas separações estariam ainda articuladas àquelas que fundamentam o contraste essencial estabelecido pelo mundo colonial entre europeus e os Outros, o resto de culturas e povos do planeta, pois as formas de conhecer de outros grupos e povos, ao diferir deste modelo, são consideradas ilegítimas formas de conhecimento.

A segunda dimensão identificada por Lander é a naturalização da sociedade liberal por meio de um discurso construído para assegurá-la enquanto superior. Esse tem sido o imaginário que impregna a constituição das ciências sociais, edifício fundante dos saberes modernos. Tal cosmovisão teria como articuladora a ideia da modernidade, capturando quatro dimensões básicas: a ideia do progresso da história universal, para a qual a Europa e seu modelo de desenvolvimento devem ser

alcançados pelos demais povos; a naturalização das relações sociais dentro da sociedade liberal-capitalista; a naturalização das separações próprias dessa sociedade; a superioridade dos saberes que produz essa ciência com relação aos demais saberes produzidos pelos povos do mundo não ocidental.

Todo o discurso construído em torno dessas dimensões leva à afirmação eurocêntrica de que a sociedade moderno-ocidental é a última etapa de desenvolvimento humano, ideal para todos os povos e nações seguirem e a ser imposto pelo imperialismo e pela colonização: “Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas” (Lander, 2000: 11). O eurocentrismo constituinte desse pensamento tem pretensões de universalidade, legitima o poder do capital e a sociedade moderno-ocidental, enclausurando possibilidades de pensar uma transformação para além dos ditames do capital.

Para Pimentel (2014) esta é uma racionalidade instrumental, pois não interessam os fins que se elegem, se são bons ou belos. O que interessa mesmo é a adequação entre os meios e os fins, ou seja, se a ação obtém êxito pode-se supor que os meios foram adequados. O conhecimento, nesse modelo, prescinde da ética e estética, não importa se o verdadeiro deixa de ser sagrado, bom ou belo. É a penetração da colonialidade da subjetividade na arena do conhecimento, que não deixa espaço para que outras racionalidades e conhecimentos sejam reconhecidos. Como afirma Sousa Santos (2002), a ciência moderna deixou de responder às perguntas mais importantes do nosso tempo, pois seu objetivo último tornou-se a geração de lucro. Mesmo a teoria crítica teve seu potencial e radicalidade cooptados, pois não dá conta de compreender, por exemplo, a existência e legitimidade de outros atores políticos, e por não enxergar que as lutas mais avançadas nos últimos anos, por exemplo na América Latina, emergem dos movimentos sociais, fora dos partidos e sindicatos.

Diante disso, um conhecimento de novo tipo se faz necessário, um pensamento alternativo de alternativas (Sousa Santos, 2012), a partir do qual seja possível prefigurar outras formas de estar, ser e atuar no mundo. Outras formas de pensar e agir já existem nas resistências dos grupos populares e dos movimentos sociais latino-americanos. Com as resistências, tomam forma e sentido o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial, como afirma Walsh (2013), nas estratégias, práticas e metodologias – pedagogias – de luta e rebeldia dos povos originários e africanos, que resistem e se empenham para seguir sendo, pensando e vivendo apesar do poder colonial.

O pedagógico como decolonial e a decolonização como pedagógica é algo que se pode encontrar, como fonte inspiradora, no movimento de educação popular iniciado por Paulo Freire em 1960, porque neste movimento se reconhecem os grupos populares como aqueles capazes de desempenhar a transformação do mundo, justamente por sua posição de oprimidos, daqueles que sentem a ferida colonial diariamente. Assim como o processo de desumanização está ligado à colonização, a existência e humanização encontram espaço no processo de descolonização a ser empenhado por estes grupos e coletivos. O processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência, de que outras formas de atuar e pensar são possíveis, para que então se atue contra as estruturas sociais que pretendem negar a existência (Walsh, 2013).

Como afirma Mota Neto (2018), Paulo Freire fornece elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, de pensar pedagogicamente a decolonialidade e refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia. Como pensar uma pedagogia decolonial? Podemos considerar que:

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de resistência e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (Mota Neto, 2018: 6)

Nesse sentido, se insere o diálogo como ferramenta central na obra de Paulo Freire, condição para transformação da realidade. A palavra tem duas dimensões: ação e reflexão, não há palavra verdadeira que não seja práxis, que não leve à transformação (Freire, 2005). O diálogo requer que ambos sujeitos sejam reconhecidos como cognoscentes, que possuem conhecimentos diferentes diante da realidade que vivenciam. A transformação advém dos grupos populares que ao poderem dizer a sua palavra (Loureiro/Pereira, 2019), tornam-se produtores do conhecimento, de um outro tipo de pensamento porque não advém dos meios hegemônicos de produção do saber, parte da pluralidade e da concretude das realidades vivenciadas pelos grupos populares e movimentos sociais. Conhecimento, portanto, produzido com o corpo, com a mente, com a vida, imerso para além da dualidade sujeito e objeto.

Diálogo e prática educativa

A educação popular emerge de um contexto histórico de crítica dos movimentos sociais à imposição da cultura dominante e da necessária valorização dos conhecimentos oriundos das classes populares (Oliveira, 2011). A própria escola é situada nesse cenário, por legitimar e reproduzir o conhecimento erudito, universal, homogêneo, em detrimento de outros conhecimentos. Nesse sentido, a educação popular traz para o debate a questão epistemológica que faz parte das experiências de grupos considerados como incultos e naturalmente ignorantes.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano e referência da perspectiva decolonial, constrói o conceito de colonialidade do poder, ser e saber, a partir do qual nos faz compreender as amarras da estrutura colonial que sobrevive aos regimes coloniais históricos, e ainda se constitui como estruturador das relações sociais de nossa latinoamérica:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (Quijano, 2007: 93)

Para Quijano, a ideia de raça surge dessa experiência colonial na América, pela qual se define e se naturaliza relações sociais hierarquizadas, que contrapõe determinados grupos, eleitos como dominantes por razões de “natural” superioridade, à grande maioria, desclassificada, e para a qual nada resta senão condições de subcidadania e indignidade, quando não a morte nua e crua nas mãos dos aparelhos estatais de segurança.

O padrão de poder colonial afirmado por Quijano também tem como traço fundante ser patriarcal, pauta-se, portanto, na superioridade masculina sobre a feminina, o que significa um padrão de poder sobre a metade da população, sobre o sexo, sobre a reprodução social e também sobre o trabalho gratuito doméstico e dos cuidados que sustenta e reproduz a vida social cotidianamente (Orozco, 2006a; Orozco, 2006b; Melo/Marochi, 2019). Tal é o sistema de dominação que conjuga

uma hierarquia combinada de raça e sexo/gênero: homem branco, mulher branca, criança branca, homem negro e mulher negra e criança negra, e ainda podemos inserir nesta lista os idosos, população LGBT, pessoas com deficiência etc.

As iniciativas de educação popular por todo o continente, direta ou indiretamente trabalham no sentido de superar estas hierarquias do poder colonial, presentes na vida cotidiana dos que sofrem na pele a desigualdade, nos “condenados da Terra” de Frantz Fanon (1965). Em especial são iniciativas que buscam valorizar a voz e os conhecimentos próprios dos grupos historicamente discriminados e oprimidos, e esta sem dúvida foi uma das tarefas mais importantes de Paulo Freire, não somente no Brasil, mas no exílio iniciado com a ditadura militar, em especial com seu trabalho feito nos países africanos recém saídos do poderio colonial português.

Destacamos neste sentido uma linda passagem escrita por Freire para a camarada Teresa Mônica, de Moçambique, em 3 de fevereiro de 1976, na qual expõe a necessidade política e emancipatória relativa à alfabetização das novas gerações que iriam crescer em um país livre:

Outro aspecto sobre que você se estende em sua carta e que urge ser retomado, como você sugere, em nossa próxima visita, é o problema da língua em que alfabetizar.

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo.

Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador.

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda.

Só os colonizadores “têm” história, pois que a dos colonizados “começa” com a chegada ou com a presença “civilizatória” daqueles. Só os colonizadores “têm” cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo “salvador”. Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço “benemérito” dos colonizadores. São incultos e bárbaros “nativos” (Genebra, 3 de fevereiro de 1976 [Carta nº 4] para a Camarada Teresa Mônica). (Freire, 1978)

Vincula-se ao “ser” a linguagem como prática de vida, vida de(s)colonizada, condição esta sempre em disputa, inclusive no que se refere ao projeto educativo emancipatório e não reformista. Educação popular feita com a voz do povo, produzida e dita pelo povo, da sua forma, e não uma colonização do ser e do saber pela linguagem, que se torna poder. Esta é a lição sobre a qual Paulo Freire nos convida a refletir nesta passagem.

É ainda Paulo Freire, em parceria com Antonio Faundez, que nos diz que quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos, saberes diferentes podem se complementar e isso torna possível o diálogo. Em suas palavras:

Creio que uma aproximação ao estudo e à compreensão crítica de como se dão as coisas no mundo da cotidianidade pode ser muito útil ao analista político ao seu entendimento de como a ideologia dominante não chega a reduzir toda a expressão cultural, não chega a reduzir a criatividade popular a ela mesma, ideologia dominante. Às vezes, podemos ser

levados, numa compreensão acrítica do que seja esta luta, a pensar que tudo que se acha na cotidianidade popular é pura reprodução da ideologia dominante. E não é. Haverá sempre algo, nas expressões culturais populares, da ideologia dominante, mas há também, contradizendo-a, as marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo. (Freire/Faundez, 1985: 19)

Ao contrário dos intelectuais que julgam a consciência das classes oprimidas demasiado frágil e alienada, os autores trazem a perspectiva de que nada é totalmente cooptado, assim, revalorizam a experiência de resistência que persiste com essas classes. A luta contra a ideologia dominante deve partir dessa resistência para elaborar ideologias que se opõem à mesma. A revolução deve ser feita “com” as classes populares e não “para” elas.

Spivak (2010) esclarece o papel do intelectual que diz apenas representar os interesses das classes subalternizadas porque as considera sem consciência crítica, mas na verdade está encenando, pois ao querer se fazer transparente esquece de seu envolvimento ideológico e no desenvolvimento histórico e econômico, opera pela divisão entre especialistas e aqueles que não sabem nada. Diz estar representando os interesses dessas classes quando na verdade representa os seus próprios interesses, pois não parte da escuta e ação com esses sujeitos.

Mas em Freire a verdade se encontra no devir do diálogo, não é posse de ninguém: “[...] que o verdadeiro é uma busca e não um resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-la através do diálogo, através de rupturas [...]” (Freire/Faundez, 1985: 23). Nem elitismo, nem basismo devem guiar a prática do intelectual e professor. É a comunhão entre a rigorosidade e a ingenuidade, no esforço de ir além dela, que pode alcançar um saber superior capaz de transformar-se em ação e transformar a realidade. Nem achar que o único saber válido é o científico, nem acreditar na potencialidade sem limites dos saberes populares, mas sim a interrelação entre ambos, seu diálogo. Neste caso, o diálogo de saberes supõe a destronização da ciência de seu lugar sagrado, de verdade, e seu deslocamento para uma ecologia de saberes interlocalizados, condição esta que não se dá sem uma mudança no cenário social que tornou possível esta relação umbilical entre ciência e dominação.

A categoria dialogicidade é um dos pilares da pedagogia e da concepção de ser humano de Paulo Freire (2005), para quem os homens se identificam justamente pela sua capacidade de dizer a palavra, e por meio dela se relacionam, ou seja, é o meio de constituição do “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo. Mas diálogo pressupõe a essencialidade da vontade de querer “pronunciar o mundo”, de um lado, e de respeitar, do outro. Quem nega ao outro o direito de dizer a palavra nega o diálogo e, logo, impede uma relação social entre iguais (Melo/Ribeiro, 2019). Produto deste tipo de relação desigual é e sempre foi, na modernidade iniciada em 1492 com a invasão da América (Dussel, 2005), o colonialismo.

Pode-se dizer que a crítica da educação bancária por Freire é justamente uma crítica a uma forma de educação autoritária, que não pressupõe o diálogo em seu arcabouço teórico e prático, ou seja, que constitui-se em uma relação na qual apenas um dos sujeitos possui voz, cabendo ao outro ser mero depositário do conhecimento. Esta relação é chamada na Pedagogia do Oprimido de “ação antidialógica”, típica daqueles que pretendem construir relações de dominação. No caso da escola, esta relação implica uma forma de violência cultural às populações oprimidas, a serviço da dominação cultural e material, a serviço, enfim, do conformismo generalizado (Melo/Ribeiro, 2019).

Frente a tal situação, é preciso pensar em um horizonte utópico, que implica necessariamente a superação do sistema que oprime, e em Paulo Freire esta

perspectiva é bastante presente, sendo o diálogo uma forma de expressão deste universo, mediado da esperança, do amor, da crença no outro (Melo/Ribeiro, 2019). É isso que o educador brasileiro expressa ao conceituar diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 1967: 107)

Freire nos indica, portanto, que o diálogo parte necessariamente de uma relação horizontal de A com B mediados por suas relações reais em que vivem e por suas contradições típicas da sociedade capitalista, contradições estas que marcam profundamente a experiência histórica brasileira, que, podemos dizer a partir da perspectiva decolonial, nunca foi proporcionadora do diálogo, que, como foi expresso, pressupõe relações simétricas. Como podemos encontrar relações simétricas em um país tão desigual? Como podemos perceber a existência real de diálogo em uma sociedade marcada pela colonialidade? Marcada, portanto, pelas relações racializadas, nas quais os negros e as mulheres sofrem muito mais que todos os demais sujeitos da exploração? Como podemos enxergar o diálogo em uma sociedade marcada pela falta do acesso ao conhecimento, e, até mesmo, pelo analfabetismo?

O diálogo existiu e existe em nossa história em espaços de resistência, e foi desta forma que se constituíram, na experiência vivida por Freire, os *Círculos de Cultura*, que foi a forma típica da educação libertadora de Paulo Freire, e que hoje ainda se vê nas práticas de movimentos sociais. Sobre isso nos pronunciamos em recente trabalho publicado:

Só o diálogo comunica, afirma Paulo Freire, e, portanto, temos aí a dimensão política da necessidade do diálogo e do diálogo como meta das transformações políticas necessárias para a instalação de uma sociedade em que verdadeiramente se possa falar, e na qual a fala realmente signifique realidade e não grito desesperado no vazio, como é hoje nas relações políticas predominantes. (Melo/Ribeiro, 2019: 10)

Podemos, com Mafra (2007), transpor a dialogicidade como condição de libertação social para a condição verdadeira para a ocorrência do ensino e da aprendizagem nas relações escolares, já que, como se refere a autora, ao ler o mundo e a palavra, é com outros seres humanos que dialogamos, conectando-nos com outros saberes e desconectando-nos de outros saberes. Trata-se, portanto, da fundamentação dialógica na relação pedagógica para o processo de construção de conhecimentos e na formação humana no processo de escolarização (Melo/Ribeiro, 2019).

Na educação bancária, que é o verdadeiro oposto da pedagogia libertadora, homens e mulheres, meninos e meninas, são espectadores, o marco ideológico é adaptá-los à realidade. Com o ato de depositar o conhecimento no outro, não há saber porque o saber se constrói na relação com o mundo e com os outros. Em busca da preservação de determinado saber e cultura, não há saber verdadeiro. Se funda na absolutização da ignorância do outro, e a palavra é apenas sonoridade sem sua força transformadora. A tônica é essa de narrar, falar da realidade como algo estático, fragmentado e alheio à realidade dos educandos. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Freire, 2005: 33). Assim, não existe diálogo ou comunicação, o professor apenas faz comunicados, é o único que pode ter o privilégio da palavra. Mantém-se a relação colonial e eurocêntrica de

produção do conhecimento, pela divisão entre aqueles que são capazes de produzi-lo e aqueles que podem apenas recebê-lo passivamente. Vejamos como Paulo Freire se pronuncia sobre a produção do conhecimento pela via dialógica:

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. (Freire, 2001: 80)

A possibilidade de “mais conhecer”, para Freire, é a forma de superação da mentalidade burocratizada, normalizada, formatada pela educação bancária. Pressupõe uma posição de superação dos limites falsamente erguidos pela “forma escolar” (Vincent/Lahire/Thin, 2001), que não passa de controle de corpos e mentes, visando a produção de conformismos para a sociedade capitalista. Contra o arbítrio da burocratização ergue-se na arquitetura freireana a ideia de “ser mais”, que pressupõe entre outras coisas conhecer mais, saber mais, ser mais criativo, ser mais curioso. Diálogo, conclui Freire, “[...] é uma relação social, e, portanto, só se faz entre pessoas dispostas a construí-lo, o que, de verdade, é contraditório com as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade contemporânea.” (Melo/Ribeiro, 2019: 11)

Essa ação é cultural e não apenas política pois diante da inconclusão humana a libertação construída “com” homens e mulheres passa pelo enfrentamento de certas percepções, na sua constante busca de ser mais. Nesse sentido, o professor deveria ensinar primeiro a perguntar, a curiosidade (Freire/Faundez, 1985). O início do conhecimento é perguntar para então sair em busca de respostas, não o contrário como acontece na educação bancária, uma pedagogia das respostas. Mas o perguntar não deve ser mero formalismo pontual ou palavra esvaziada, por isso deve-se tentar relacionar a realidade, a prática, ao se responder uma pergunta, ir construindo uma palavra-ação-reflexão, já que toda palavra para ser verdadeira deve ser práxis.

Além de perpassar a noção de cultura, que não é mais entendida como erudita para ser válida, esta relação da educação com a mudança passa pela noção de historicidade humana. Na percepção dialética, o futuro não é inexorável, a história é possibilidade e não determinismo, assim “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, ética e esteticamente, por nós, homens e mulheres” (Freire, 1992: 47). Sem utopia e sonho não há lugar para educação, ou seja, a educação tem o papel nessa transformação a ser realizada “com” as classes populares, a partir dos seus saberes e resistências. Percebendo sua inconclusão, homens e mulheres podem passar a se engajar na sua libertação que nunca é individual mas sempre coletiva.

Portanto, professores e educandos, inconclusos, relacionam-se, na prática educativa, como dois seres a serem construídos, humildemente. Não há docência sem discência (do-discência), ou seja, não há professor que só ensine e aluno que só aprenda. Ao ensinar se aprende e ao se aprender se ensina. Esta é, na verdade, uma das colaborações mais importantes de Paulo Freire e um imperativo ético-político para a prática docente. (Melo/Ribeiro, 2019: 11)

Na próxima parte trataremos da concepção freireana e decolonial de epistemologia.

Uma epistemologia freireana e decolonial

Ao trazer uma concepção de ser humano dialógico cuja potencialidade é o ser mais, pois sempre inconcluso, Paulo Freire atua para um processo de humanização

oposto ao que sustenta a colonialidade moderna, na qual o ser humano é sempre colocado em situação de ser menos, porque oprimido. Uma das características do conhecimento moderno-ocidental, como vimos em Lander (2000), é essa naturalização do capitalismo e do próprio ser, das formas de organização social hegemônicas. Sendo o ser humano inconcluso, o futuro é uma possibilidade sempre incerta, mas na qual devemos apostar atuando pela sua transformação.

Se todos e todas são capazes de contribuir para a construção do conhecimento, então a hierarquização da população começa a não fazer sentido, visto que a inferiorização é complexa e abarca campos como o saber e o ser, além da racialização e da produção de um sistema de opressão de gênero, ambos se desdobrando no trabalho. Historicamente, os movimentos sociais latino-americanos, assim como os grupos populares, têm reivindicado seu reconhecimento como seres de história e cultura, a educação problematizadora/libertadora de Freire caminha nessa mesma direção, assim como a perspectiva decolonial. Assim, dizer a sua palavra é uma ação decolonial, no sentido de que toda palavra verdadeira é práxis. “Dizer a sua palavra não é repetir palavra qualquer ou, principalmente, reproduzir a palavra colonial hegemônica, mas construir a consciência crítica de ser, saber e poder de insurgência ao silenciamento provocado pela colonialidade” (Loureiro/Pereira, 2019: 13).

O diálogo, o dizer a sua palavra, possibilita que um pensamento alternativo de alternativas seja construído (Sousa Santos, 2002), já que caminha em direção oposta ao conhecimento moderno-ocidental. Possibilita a construção de um conhecimento não eurocêntrico e decolonial, onde outras formas de ser, estar e pensar sejam consideradas como válidas e legítimas. Como afirma Walsh (2013), já existem formas de resistência sendo realizadas por grupos populares e pelos movimentos sociais e Paulo Freire nos inspira a orientar nossa prática educativa e epistemológica partindo de tais resistências. Nos torna visível a articulação entre o pedagógico e o decolonial, na medida em que nas lutas e resistências diárias e históricas esses grupos constroem conhecimentos e aprendizagens contra-hegemônicos.

Uma pedagogia decolonial se expressa em uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (Walsh/Oliveira/Candau, 2018: 5)

É, portanto, uma práxis política, pois implica não apenas a denúncia das causas do não diálogo, mas na proposição de novas condições sociais, políticas e culturais de pensamento. Implica buscar nas resistências dos grupos populares e dos movimentos sociais experiências para reorientar as práticas educativas. Trazendo saberes, culturas e experiências outras para o currículo escolar colocamos o eurocentrismo como perspectiva não válida para a compreensão da complexidade do real.

E o eurocentrismo é típico da educação bancária, além de ter seu método baseado na cultura do silêncio, principalmente dos educandos, as disciplinas e conteúdos são totalmente configurados pela lógica monocultural e monoracional. Nas escolas brasileiras se aprende sobre história antiga e medieval europeia como se no restante do mundo nada mais acontecesse nesse período, ou seja, essa é a narrativa oficial contada como verdade única. O currículo e as práticas educativas espelham o eurocentrismo em cada conteúdo e modo de ensino tradicional, sobrevivendo também a algumas propostas mais críticas. Sempre que o retorno ao clássico e universal aparece no discurso, nas políticas educacionais, nas práticas e teorias educacionais, há o viés eurocêntrico. Pois a relação entre o que é local e

específico quase nunca é equilibrada com aquilo que é tido como universal nos currículos oficiais.

Em outros estudos (Ribeiro, 2019; Ribeiro/Dominico, 2018) temos procurado demonstrar como, apesar das propostas contra-hegemônicas advindas dos movimentos sociais indígena, negro e quilombola, quando se trata de inserir a história e cultura de outros grupos no currículo em ação, as práticas continuam a se desenvolver de forma estereotipada, folclorizante, tocando em apenas alguns aspectos da cultura no sentido de diminuir sua complexidade e torná-la exótica. Por isso a pedagogia no sentido decolonial não se restringe aos espaços escolares, é uma transformação a ser conquistada em todos os âmbitos da sociedade. Não basta inserir oficialmente conhecimentos sobre outros grupos, dessa forma não se questiona o próprio conhecimento como legitimador de desigualdades.

A transformação decolonial na educação é radical porque somente pode ser legítima e verdadeira quando o diálogo for a sustentação de toda a sociedade, como toda proposta contra-hegemônica, possui um sentido utópico, mas possível. Trata-se de ir construindo, assim como fazem os grupos populares e movimentos sociais, outros pensamentos, modos de ser e agir, onde outros tipos de organização social, política e econômica surgem das bordas, da ferida colonial, daqueles e daquelas que mais sofrem com o capitalismo, uma organização baseada na morte. Morte física de milhões, morte afetiva, subjetiva e epistêmica. Mas há sempre a resistência, a qual deve ser lembrada e tomada como exemplo, principalmente em tempos de políticas universalizantes para o currículo, cujo principal objetivo é controlar a ação docente, o papel da escola. Podemos tomar exemplo das propostas alternativas de educação desenvolvidas no seio dos movimentos sociais zapatista, dos sem terra, indígena, quilombola, etc. Grupos diversos que já se empenham na construção de uma educação e sociedade baseadas na solidariedade, no diálogo, na interculturalidade.

Considerações finais

Procurou-se neste artigo uma via de análise que vinculou o pensamento dialógico de Paulo Freire e a teoria decolonial, diálogo profícuo para os fins de produzir uma teoria pedagógica comprometida com a emancipação dos grupos oprimidos. Parte-se do pressuposto decolonial de que é necessário superar as dominações e opressões que atingem diretamente as formas sociais do ser, do saber e do poder, que são marcas da colonialidade ainda presentes na sociedade, e que a educação tradicional, bancária como a denunciou Paulo Freire, somente faz reproduzir.

A marca mais importante da colonialidade no que se refere ao projeto educativo é o eurocentrismo, que determina direta e indiretamente o currículo escolar, e, com isso, todo o aparato de formação das novas gerações fica comprometido com um pensamento hegemônico e naturalizado como legítimo, verdadeiro e único. Este tipo de dominação tem sua eficácia perfeitamente testada ao longo do processo de colonização e se perpetua como sistema educativo nacional.

A proposta freireana do diálogo, nos termos do autor expostos no artigo, se aproxima de uma proposta decolonial no sentido de que esta se consolida como uma formação pautada na superação do aluno passivo para o sujeito transformador, que tem voz, e cuja existência é considerada pela instituição. Pretende-se com esta discussão construir uma educação não bancária, e, portanto, uma educação baseada no diálogo de saberes, de convivências epistemológicas e ontológicas, com um currículo aberto para saberes outros não eurocêntricos, para sujeitos outros que não os cientistas homens, brancos europeus ou americanos que estamos acostumados a ter como sujeitos do conhecimento.

Possibilidade, sonho, utopia, esperança. Algumas palavras-práxis tão presentes na obra de Freire e que devem orientar nossa prática política-decolonial-educativa. Para tanto, a cultura do silêncio, que muitas vezes ainda impera nas escolas, precisa ser desconstruída e substituída pela pedagogia das perguntas, da curiosidade. Educandos e educadores aprendem pelo diálogo mediados pela realidade. Pelas perguntas e curiosidade vão se desvelando as ideologias hegemônicas que visam adaptar o ser humano à sociedade atual. Um conhecimento que é espontâneo vai se tornando rigoroso, mas o processo não é de conversão no sentido de pensar que o mesmo é mítico ou irracional. Mas sim como um conhecimento que igual a qualquer outro é incompleto e por isso tende a uma relação dialógica, por isso o mesmo vale para o conhecimento rigoroso, o qual tem de estar aberto às contribuições do pensamento e experiência populares. Sem isso nada mais se faz que não reproduzir as centenárias relações coloniais.

Referências

- Fanon, Frantz. 1965. *Los condenados de la tierra*. 2a ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogia do oprimido*. 42a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2001. *A sombra da mangueira*. 4a ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4a ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo. 1978. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". Em *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, organizado por Edgardo Lander, 5-24. Buenos Aires: CLACSO.
- Loureiro, Camila Wolpato; Pereira, Thiago Ingrassia. 2019. "Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da 'cultura do silêncio' ao 'dizer a sua palavra'". *Roteiro*, 44 (3): 1-18.
- Mafra, Jason Ferreira. 2007. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Melo; Alessandro de; Marochi, Ana Claudia. 2019. "Mulheres, estudo, trabalho e relações sociais de sexo". *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 41 (1): 1-9.
- Melo, Alessandro de; Ribeiro, Débora. 2019. "As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores". *Cadernos da FUCAMP*, 18 (34): 1-17.
- Mignolo, Walter. 2005. "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial". *Tabula Rasa* 3: 47-72.
- Mota Neto, João Colares da. 2018. "Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana." *Fólios* 48: 3-13.
- Oliveira, Ivanilde Apoluceno. 2011. "Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire." *Ecos* 25: 109-124.
- Orozco, Amaia Pérez. 2006a. *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Orozco, Amaia Pérez. 2006b. "Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico." *Revista de Economía Crítica* 5: 7-37.
- Pimentel, Maraón Boris. 2014. "Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria". Em *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*, organizado por Boris Maraón Pimentel, 20-60. México: UNAM.
- Quijano, Anibal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". Em *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, organizado por Edgardo Lander, 201-249. Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, Anibal. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social." Em *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, organizado por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, 93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Ed.

Ribeiro, Débora. 2019. "A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses." *Educação Unisinos* 23 (2): 301-315.

Ribeiro, Débora; Dominico, Eliane. 2018. "Vamos brincar de índio?" Análise decolonial do dia do índio na educação infantil". Em *DNA educação 2*, organizado por Ivanio Dickmann, 160-172. São Paulo: Dialogar.

Spivak, Gayatri C. 2010. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Sousa Santos, Boaventura. 2002. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4a ed. São Paulo: Cortez.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. 2001. "Sobre a história e a forma escolar." *Educação em Revista* 33: 7-47.

Walsh, Catherine; Oliveira, Luiz Fernandes; Candau, Vera Maria. 2018. "Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra." *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 26 (83): 1-11.

Walsh, Catherine. 2013. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". Em *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir; Tomo I*, organizado por Catherine Walsh, 23-68. Quito: Abya Yala.