

# O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E INTERCULTURAL

*Nilton Bruno Tomelin*<sup>64</sup>

## **Resumo**

Este texto busca conhecer as contribuições de Paulo Freire à formação de professores num contexto de movimento epistemológico e intercultural. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para conhecer aspectos dos pressupostos freireanos e alguns elementos fundantes da decolonialidade, especialmente no que diz respeito à chamada epistemologia fronteiriça. Esta epistemologia é precursora do pensamento decolonial, que pretende pensar um futuro em que modelos hegemônicos cedam espaço à diversidade silenciada. A interculturalidade é abordada como um conceito fundamental e aliado à promoção da consciência crítica, característica imprescindível à formação de professores que visa desenvolver sujeitos autores de sua existência. Com isso teremos um professor insurgente que se opõe ao modelo hegemônico e que promova uma educação outra, para um projeto de civilização outro, fundado em propostas epistêmicas outras. Assim, o pensamento fronteiriço busca novos modos de pensar, originais e plurais fundamentados em uma de-

64 Doutorando em Educação na Universidade Regional de Blumenau. Membro do Grupo de Pesquisa GPFORPE (FURB), da Associação Brasileira de Direito Educacional. Tem experiência na área de epistemologia, ensino de ciências, tecnociência, gestão escolar e direito educacional. Atualmente pesquisa a formação de professores, pedagogia decolonial e teoria freiriana. E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

sobediência epistêmica, do ponto de vista colonial, no sentido de romper com a hegemonia do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado para garantir a diversidade cultural presente entre os próprios docentes e entre os educandos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Epistemologia fronteiriça. Formação de professores. Interculturalidade. Decolonialidade.

## PAULO FREIRE'S THOUGHT AND TEACHER FORMATION IN THE DECOLONIAL PERSPECTIVE: AN EPISTEMOLOGICAL AND INTERCULTURAL DISCUSSION

### Abstract

This text seeks to learn about Paulo Freire's contributions to teacher formation in an epistemological and intercultural movement context. A bibliographic research was carried out to learn about aspects of Freirean assumptions and some founding elements of decoloniality, especially with regard to the so-called border epistemology. This epistemology is a precursor to decolonial thinking, which intends to think about a future in which hegemonic models give way to silenced diversity. Interculturality is approached as a fundamental concept and coupled with the promotion of critical awareness, an essential characteristic of teacher education that aims to develop subjects who are authors of their existence. With this, we will have an insurgent teacher who opposes the hegemonic model and who promotes a different education, for another civilization project, founded on other epistemic proposals. Thus, frontier thinking seeks new ways of thinking, original and plural based on an epistemic disobedience, from a colonial, in order to break with the hegemony of capitalism, colonialism and patriarchy to guarantee diversity cultural presence among the teachers themselves and among the students.

**Keywords:** Paulo Freire. Border epistemology. Teacher training. Interculturality. Decoloniality.

### Introdução

A educação do século XXI, ancorada num modelo de escola remanescente do século XIX, evidencia inúmeras tensões e conflitos, especialmente no que diz respeito à necessária formação de sujeitos críticos, criativos e livres. A superação destas tensões demanda uma escola outra, que necessariamente passa por uma formação de professores outra, uma vez que não há como um professor propor criticidade, criatividade e liberdade em sua prática sem antes exercê-las como profissional ou pessoa.

Quando se menciona a formação de sujeitos críticos, criativos e livres não há como fazê-lo sem fazer referência a Paulo Freire. Disto

surge um importante questionamento: quais as contribuições de Paulo Freire à formação de professores numa perspectiva decolonial? O objetivo deste estudo é compreender o protagonismo teórico de Paulo Freire para uma discussão epistemológica e intercultural da formação de professores numa perspectiva decolonial.

Do ponto de vista metodológico, nos valeremos da pesquisa bibliográfica por ser imprescindível conhecer aspectos dos pressupostos freirianos e alguns elementos fundantes da decolonialidade, especialmente no que diz respeito à chamada epistemologia fronteiriça. Além de Freire (2008, 2000, 1999, 1996a, 1996b, 1992, 1980 e 1970), serão relevantes as contribuições de Imbernón (2011), Lourieiro e Pereira (2019), Penna (2014) e Walsh (2012, 2009, 2007 e 2005). Esta discussão conduz a múltiplas reflexões para a formação do docente, que apontam para uma demanda por rupturas que precisam ser potencializadas para uma educação outra.

O texto está dividido em três partes, sendo que na primeira aponta-se para Paulo Freire como um dos precursores da decolonialidade, a partir de reflexões que abordam uma epistemologia outra. A segunda parte discute esta epistemologia caracterizada como fronteiriça, que fundamenta o pensamento decolonial e sinaliza para a necessidade de uma formação de professores nesta perspectiva. A terceira parte propõe um protagonismo da interculturalidade no contexto da formação de professores para que a docência assuma a decolonialidade como caminho para a educação do futuro.

### **Paulo Freire e os fundamentos da decolonialidade para uma epistemologia outra**

Para se debater as contribuições de Freire para a formação de professores numa perspectiva decolonial, é importante compreender o conceito de decolonialidade. Ao fazê-lo percebe-se que há uma proximidade entre decolonialidade e o pensamento de Paulo Freire, especialmente no cenário educacional. Freire dialoga com diferentes autores e apresenta uma pedagogia epistemologicamente instituída a partir das margens dos modelos hegemônicos e eurocêtricos, sem no entanto descartá-los.

A decolonialidade corresponde a uma insurgência à modernidade e uma profunda crítica ao que muitos chamam de pós-modernidade. A luta em oposição a estes modelos nasce no momento em que a hegemonia europeia passa a se desenhar, sendo por isso o ano de 1492, um marco para os decoloniais. Para eles foi neste momento que os povos, culturas e saberes da América sofreram um verdadeiro encobrimento.

A educação, surgida a partir desse evento, foi concebida a partir de modelos e práticas europeias, inclusive o modelo que temos e que se inspira no que se tinha no século XIX. Trata-se de um modelo que assume uma colonial marcada pela dominação, submissão, vulneração e discriminação. Trata-se de um modelo que necessita ser superado, mas não para ser substituído por outro. A demanda agora é por uma educação que respeite as culturas, os conhecimentos e as especificidades

de cada contexto, para então propor uma educação que fortaleça identidades e referências locais.

Isto porque, nas palavras de Fanon (2005), o colonialismo é o responsável pela destruição de forma impiedosa de todas as referências culturais dos colonizados como pertencessem a uma sociedade sem valores. Essa condição coloca as culturas e os conhecimentos originais destes sujeitos à margem do campo de legitimação por ser esse campo de identidade eurocêntrica. A marginalidade aqui sugere a ideia de fronteira, ou seja, esses saberes não possuem espaço na centralidade das discussões de legitimação e validação tradicionais do conhecimento.

Embora o colonialismo tenha sido superado pela independência oficial das colônias europeias na África, América e Ásia, o predomínio da legitimação cultural e científica por valores eurocêntricos ainda prevalece. A isso denominamos de colonialidade que para Aníbal Quijano

Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A reversão do quadro de marginalidade destes povos e suas culturas está na compreensão da marginalização provocada pela colonialidade. Neste sentido, Paulo Freire é um dos precursores da denúncia desta nova condição e assim manifesta que

Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes. (FREIRE, 2000, p.34).

Ao fazer esta afirmação, Paulo Freire revela o protagonismo essencial da educação neste grande giro que poderá, não apenas descolonizar mentes, mas fazê-las tomar as rédeas de seu destino e de seu caminhar. Penna (2014) destaca que uma significativa relação entre Freire e a literatura decolonial está na importância que dá à investigação acerca do conhecimento dos atores do processo educativo. Os temas geradores, por exemplo, surgem a partir das experiências e vivências dos sujeitos, sem necessariamente ter que se submeter a qualquer legitimação, que não seja a da significação pessoal dos que foram escolhidos.

Por isso, Freire (1992, p.110) aponta que “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber

quem escolhe os conteúdos, a favor de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”. Com isso ressalta a necessidade de sujeitos capazes de construir seu caminho de forma livre e autônoma, que é o que fundamenta a decolonialidade. Isso faz de Paulo Freire um autor essencial para uma nova epistemologia. Uma epistemologia que contemple as culturas marginais, que transite para além das fronteiras dos modelos hegemônicos e proponha um diálogo respeitoso, porém crítico e conflituoso entre diferentes culturas.

A proposição deste diálogo no contexto da educação é a marca preponderante do movimento que convencionou-se chamar de educação popular. A educação popular, e não apenas pública, segundo Freire (1996a, p. 32), parte do princípio de que “do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão”. Ao contrário, a educação popular assenta-se exatamente na profunda capacidade das massas de produzir e forjar saberes que as caracterizam cultural, política e socialmente. A educação pública, se não for popular, será apenas mais um cenário de educação elitista e colonial.

Assim, a educação popular se constitui noutra prática inspirada por Paulo Freire que o aproxima do pensamento decolonial. Sua estratégia de tornar a escola um cenário de desenvolvimento da criticidade partindo da condição do próprio educando, faz com que não se limite a modelos ou teorias hegemônicas. Ao contrário, propõe uma teoria que explicita o respeito ao protagonismo, por vezes crítico e divergente das diversidades e individualidades e rejeita qualquer postura autoritária ou impositiva. Trata-se assim de um giro epistêmico, sensível às vozes das fronteiras as quais geralmente não ecoam nos centros hegemônicos. Sobre a posição fronteiriça de Paulo Freire

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana. (GIROUX (1998, p. 194).

Desta forma, ao propor uma alfabetização a partir da análise crítica do contexto vivido pelo sujeito, Paulo Freire desvincula a aprendizagem de modelos ou padrões hegemônicos, escapando do controle dos rigores opressivos. Estabelece em contrapartida um mergulho na rigidez da proposição de uma educação intensamente comprometida com a libertação dos sujeitos de poderes flagrantemente fatalistas que apontam para a viabilidade de um único caminho, o seu, para educação reconhecidamente legítima. Ao apontar para as fronteiras e para o que há além delas, Paulo Freire faz do processo de alfabetização, uma denúncia contra toda a espoliação, alienação e subalternização.

A proximidade do pensamento freiriano com o pensamento decolonial é muito visível quando descreve a relação entre opressor e oprimido, destacando a intensa colonização do oprimido pelo opressor a ponto de o primeiro iludir-se comportando-se como se fosse o segundo. Em suas palavras, Freire (2008, p. 58) revela que

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor.

Portanto, a colonialidade não impõe apenas dominação do opressor sobre o oprimido, mas o convence de que esta condição é natural. Uma educação pautada em práticas e teorias de hegemonia eurocêntrica, num continente como a América Latina, evidentemente desconhece e refuta qualquer possibilidade outra de discussão. A leitura de contexto e o uso de problemáticas vivenciadas pelo educando não apenas são ignoradas, mas rechaçadas e consideradas ilegítimas por quem detém poder econômico e político. Ao contrário, legitimam-se discursos que sustentam o quadro de opressão e subserviência, conforme salienta Freire (1980, p. 66-87) ao enfatizar que

As sociedades latino-americanas caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos, já que sua economia está controlada a partir do exterior; pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados, sem que possam impor seus pontos de vista; por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o “status quo”; por altas percentagens de analfabetismo e de doenças ingenuamente compreendidas como “doenças tropicais” e que, na realidade, são doenças devidas ao subdesenvolvimento e à dependência; por taxas alarmantes de mortalidade infantil; pela desnutrição que, às vezes, tem efeitos



irreparáveis nas faculdades mentais; por uma débil esperança de vida e uma taxa elevada de criminalidade.

Nota-se assim, que Paulo Freire não propõe apenas uma reflexão acerca da educação de forma isolada, mas sinaliza para seu compromisso com o seu entorno, evidenciando que cabe aos oprimidos e esfarrapados compreender que o que lhe acontece tem causas evitáveis e combatíveis. Neste sentido o caráter decolonial de seu pensamento está na proposição de uma educação radicalmente inserida e comprometida com o contexto em que estão os educandos, muitos localizados à margem/fronteira. Uma educação capaz de romper com esta lógica não será aquela proposta a partir de modelos convencionais que nascem de teorias e práticas propostas pelo opressor, senão da insurgência subversiva do oprimido, fundamentada numa profunda leitura de seu contexto, geralmente localizado nas fronteiras do pensamento hegemônico.

Apesar desta proximidade entre os pensamentos freiriano e decolonial, não é possível afirmar de maneira generalista que Freire seja um autor essencialmente decolonial, uma vez que a decolonialidade espalhou-se pelas ciências humanas após sua morte. Além disso, conforme Loureiro e Pereira (2019, p. 15) é preciso questionar

em que medida o pensamento de Paulo Freire, de fato, está inserido nos debates pós-coloniais, subalternos e decoloniais? É interessante observarmos a significativa influência marxista nos escritos de Paulo Freire. Outra questão curiosa diz respeito aos princípios cristãos (principalmente pela Teologia da Libertação): eles seriam pontos de distanciamento da epistemologia freireana com os estudos decoloniais? Tais características, em boa parte influenciadas por paradigmas eurocêntricos, anulariam a análise de Paulo Freire na chave decolonial?

Evidentemente estes questionamentos não diminuem a potencial contribuição de Freire à discussão decolonial. Ao contrário, mesmo com sua formação referenciada em autores e paradigmas eurocêntricos, Freire assume o lado dos que são historicamente excluídos por eles, contribuindo para que muitos, ao reinventá-lo compreendam a decolonialidade como grande possibilidade.

### **Epistemologia fronteira: gênese do pensamento decolonial e de uma nova perspectiva de formação continuada de professores**

O desafio de deslocar o pensamento e a reflexividade acerca do protagonismo da educação dos modelos hegemônicos para um cenário outro, constitui-se no grande desafio proposto por Paulo Freire. Para não reduzir essa perspectiva a um mero ativismo é preciso constitui-la a partir de fundamentos epistemológicos que apontem para uma luta consistente de legitimação desta perspectiva. Uma legitimação não por

um referendo tendo por base modelos hegemônicos, mas pela proposição de uma postura teórica que rompa com estes e exalte a diversidade de existências e seus saberes em que sejam respeitados valores e princípios em que ninguém seja impedido de estar e existir no mundo.

Assim surge a epistemologia fronteiriça, precursora do pensamento decolonial, que analisa a radicalidade dos pensamentos diversos em detrimento da subserviência aos hegemônicos. Por meio dela pode-se dizer que surge uma epistemologia do “Terceiro Mundo”, de modo particular da América Latina, cenário de existências diversas, à margem da hegemonia europeia. Mignolo (2017, p. 30) destaca que a decolonialidade “requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade”. O pensamento decolonial pretende romper com esta dicotomia entre o que há no exterior e no interior destes territórios de pensar que hegemonomizam alguns e excluem outros. Esta territorialização epistêmica da modernidade se constitui na grande responsável pela geração de excluídos, esfarrapados, subalternizados e oprimidos. Por isso Walsh (2005, p. 30) enfatiza que

Hablar de un posicionamiento crítico fronterizo permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para incidir en o para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas. [...] Su meta es interculturalizar críticamente a partir de la relación entre varios modos de pensar, incluyendo entre pensamientos-otros (en su pluralidad), una relación conflictiva y de lucha en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente a nivel teórico, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder.

Assim, a compreensão da profundidade do pensamento fronteiriço revela a responsabilidade que incide sobre quem o conhece e o assume. Por esta razão nos remete a pensar que para uma educação que o contemple, torna-se fundamental uma nova docência. Desta forma, o pensamento decolonial, acena para uma formação de professores outra, baseada e geradora de uma nova pedagogia. Trata-se de uma pedagogia decolonial que além de denunciar o afã opressor dos modelos tradicionais, propõe uma ação libertadora efetiva e afetiva como ocorre nos Círculos de Cultura amplamente utilizados por Paulo Freire. Neste sentido, Walsh (2012, p. 29) destaca que

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología



imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Aqui se percebe a proximidade da concepção de pedagogia de Paulo Freire é também a Pedagogia Decolonial, que muitos insistem em reduzir a um método ou mesmo a pressupostos de uma doutrina. Freire acena para sua radicalidade decolonial quando insiste em afirmar que não é criador de um método e que rejeita a ideia de agregar seguidores. Ele, ao contrário, propõe que seu pensamento seja reinventado, recriado e até mesmo contestado para que seja reconstruído a partir de cada realidade, o que poderíamos chamar de método freiriano.

Partindo disto é inegável a necessidade de se propor uma formação continuada de professores que não seja uma réplica de discursos sobre práticas tomadas como verdades absolutas e únicas. Verdades trazidas e espalhadas pela modernidade que revelam sua preocupação em submeter a todos a práticas única, legitimadas por tradições epistemológicas que tornam-se impenetráveis e intransponíveis. Modelos que por serem impostos, suprimem culturas, conhecimentos e formas diversas de existir e que se revelam extremamente frágeis por contar uma sólida previsibilidade em face da adoção de modelos únicos e conhecidos.

A pandemia do novo Corona vírus revelou estas fragilidades, expôs chagas que eram obscurecidas pelo pensamento hegemônico, porém conhecido por aqueles que sempre insistiram em não se submeter a hegemonias ou que principalmente foram historicamente esquecidos pelo caminho. Santos (2020) afirma que somos regidos por verdadeiros unicórnios que apesar de ferozes, começam a sucumbir quando identificados: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Este autor, por não constituir o grupo Modernidade/Colonialidade aprofunda a discussão demonstrando que a sucumbência efetivamente se dará após muitas lutas de resistência e pela insurgência dos sujeitos na medida em que percebem sua condição.

Assim, a formação continuada de professores para uma escola que atenda às demandas populares precisa assentar-se sobre a epistemologia fronteiriça para revelar aos educandos a perversidade do capitalismo, colonialismo e patriarcado como alicerces dos interesses hegemônicos. Sobre isso, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada se estabelece por meio de uma análise e reflexão crítica do fazer docente. Portanto, esta formação procura estabelecer uma consciência crítica do docente de que está em constante construção, especialmente para a superação da ingenuidade.

Mas para que o docente promova a superação de sua ingenuidade em seus educandos é preciso que ele supere a sua. Neste sentido, Freire (1996a, p. 18) afirma que “precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. A importância da superação da ingenuidade pela criticidade pelo próprio

docente é imensa, pois só assim incutirá em sua prática a ideia que sua crítica não é a única possível ou viável, propondo ao educando a responsabilidade de tecer sua própria crítica.

A epistemologia fronteiriça, assim como a postura crítica do docente, será possível quando vivenciada com os que estão nas fronteiras, reconhecendo que não há conhecimentos e práticas acabadas, mas em constante construção. Por meio deles a educação torna-se cenário de prática de solidariedade social em que os sujeitos são protagonistas da construção de sua própria formação. Uma das características marcantes do pensamento freireano para a formação docente e que contribui para o protagonismo fronteiriço é a promoção da consciência crítica. Para Freire não basta tomar consciência, mas esta deve ser acompanhada de profundo sentido e significado. A consciência de caráter crítico, é o entendimento da incompletude daquilo que se passa a saber e que por isso mobiliza para o saber e o ser mais.

A consciência crítica será também responsável pela consolidação da relação teoria x prática, o que é descrito por Freire (1996b, p. 24), ao expressar que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Portanto, a relação teoria e prática não é uma possibilidade, mas a única forma de se estabelecer uma nova epistemologia sobre a qual se fundará a educação necessária para o futuro. Uma educação livre de hegemonias e libertadora com vistas a reconhecer a diversidade como grande expressão do bem viver.

Na perspectiva dos que estão nas fronteiras, a crítica deve ser abrigada por uma consciência a qual, para Freire (1970, p. 475), “[...] não é produzida apenas por um esforço intelectual, mas por meio da práxis – por meio da unidade autêntica de ação e reflexão [...] a conscientização não é um charme mágico para os revolucionários, mas uma dimensão básica de sua ação reflexiva”. A criticidade consciente do docente o fará decolonial, no sentido de que além de libertar o educando das amarras coloniais o sensibilizará a reconhecer toda e qualquer forma de colonialidade, tornando-o autor permanente de sua liberdade. Neste sentido, Penna (2014, p. 196-197) destaca que

Outra proposta da perspectiva *decolonial* é o deslocamento do lugar de fala, o que se aproxima da estratégia da pedagogia de Freire de devolver a palavra ao oprimido. Falar a partir do paradigma colonialidade/modernidade, ressaltando a colonialidade como a outra face a modernidade, é uma forma de desafiar o discurso moderno hegemônico.

Desta forma é possível dizer que apesar de suas especificidades, a proposta libertadora de Freire, por sua proximidade com o pensamento decolonial, é também um encaminhamento para que não apenas se visitem as fronteiras, mas também se construa a partir delas uma ruptura, permitindo aos sujeitos ir ao encontro do que não está guardado nos seus limites. Por meio desta ruptura a multiplicidade de fazeres,

existires e viveres vislumbrará um cenário intercultural de formação em que o historicamente silenciado tenha legitimidade e possa expressar-se livremente.

### **Interculturalidade: um protagonismo necessário à formação de professores**

A liberdade não se constrói apenas alforriando os sujeitos do cárcere físico, na medida em que a colonialidade avança de forma síncrona com a modernidade, os cárceres também mudam de configuração. Especificamente o cárcere cultural, que impõe uma ordem universal de legitimação de saberes, existires e viveres, em detrimento da desqualificação de outros. Assim, entendendo a cultura como o que abriga todos os fazeres humanos, pode-se dizer que é fundamental que nenhum fazer seja considerado menor ou maior do que outro desde que respeite valores e princípios éticos de convivência e existência, estabelecendo um profundo dialógico entre os sujeitos autores. Do contrário se estaria agindo de forma a relativizar qualquer fazer, incluindo os que depõem contra a democracia, a liberdade e a dignidade humanas.

Paulo Freire reconhece a importância da cultura e a identifica seu protagonismo no processo de dominação de um sujeito pelo outro, atuando para a cristalização das desigualdades materiais e econômicas, por exemplo. Neste sentido Freire (1999, p. 179) afirma que “a ação cultural, ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens”. Portanto, assimilar uma cultura e reconhecer a legitimidade das demais é fator preponderante para que se possa definir sólidas condições para o estabelecimento de uma pedagogia decolonial.

Neste sentido, a formação de professores não poderá ser reduzida a discussão de temáticas legitimadas por uma perspectiva colonial, mas abarcando conceitos fronteiriços onde há elementos culturais historicamente ignorados. Trata-se de uma formação de professores pautada numa prática dialógica e crítica entre diferentes culturas, alicerce do que podemos chamar de interculturalidade. Sobre ela, Walsh (2005, p. 25) afirma que

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Desta forma, a autora exalta a ideia de que a interculturalidade implica na concepção de um novo cenário epistemológico, propondo

uma ruptura não ingênua de que é possível fazer o novo, sem considerar o que já se viveu. Ao contrário, ao incluir os conhecimentos fronteiriços, geralmente constituídos a partir das experiências dos esfarrapados, excluídos e subalternizados, sinaliza para uma profunda tensão entre o que é culturalmente legitimado e o que sempre foi silenciado e excluído.

Evidentemente que este giro epistemológico terá não apenas reflexos, mas contará com o importante auxílio da formação professores, que geralmente tem em sua formação inicial, uma conformação com as práticas coloniais modernas. Ao serem chamados a uma formação continuada, vista não como um complemento à formação inicial, os docentes precisam ser expostos ao que emerge do coletivo, caracterizado como um grande tecido de diversidades. Por meio do reconhecimento desta diversidade e sua presença efetiva no cenário de formação de professores, caminha-se para o estabelecimento de uma interculturalidade crítica, a qual aponta a necessidade de ruptura e a emergente demanda por uma pedagogia outra. Sobre isso é importante destacar Walsh (2007, p.08) que afirma que 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.

Analisando estas palavras, é preciso considerar que as práticas de formação continuada de professores inevitavelmente são muito alinhadas com modelos que incidem sobre boa parte dos movimentos percebidos na sociedade. Desta forma, nota-se que a proposição de uma formação continuada docente com enfoque intercultural não é aplicável ao modelo de sociedade vigente, sobre o qual pode e deve incidir como uma firme questionadora.

A interculturalidade numa perspectiva crítica apresenta-se como uma proposição de convivência, coexistência a partir dos que historicamente permaneceram silenciados e subalternizados. Diante disto, é inquestionável que a educação, de modo particular a oferecida pelo Estado, deve pautar-se no desejo constante de transformação de realidades, subjetividades, histórias e lutas constantemente dominadas pela colonialidade. Não cabe, neste sentido, uma pedagogia bancária, meramente transmissiva e reprodutivista, que se constitui numa espécie de receita na consolidação modernidade colonial.

Paulo Freire torna-se imprescindível neste debate, pela proposição de uma pedagogia crítica, questionadora, mas principalmente pelo reconhecimento explícito do caráter político da educação. Assim, é fundamental que tenhamos professores formados e libertos de uma

concepção ingênua da realidade, que os cega e os torna apenas esperançosos de que o tempo se fará senhor da razão e naturalmente libertador. É preciso torná-los esperançosos, no sentido de imprimir neles uma esperança ativa, que se encoraja na militância por uma educação que acolha, transforme, promova e remova os muros que aparta pessoas por serem quem são.

Walsh (2009, p. 30) descreve como Paulo Freire sinaliza sua relação com este compromisso asseverando que

Foi só nos anos anteriores à sua morte e talvez como resultado de sua experiência na África, particularmente em Cabo Verde e Guiné-Bissau, que Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização. Essa mudança se evidencia em um dos últimos livros que escreveu: *A Pedagogia da Esperança*, no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo, ao mesmo tempo, uma autocrítica de si mesmo, por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação.

Este giro vivenciado por Freire, fruto de sua imersão nos diferentes contextos culturais é intensamente provocativo e inspirador à formação dos professores. Isso por que incide sobre a necessidade de lançar a docência ao desafio de constituir-se em protagonista de uma educação em que todos caibam, com suas peculiaridades, individualidade e diversidades. O uso destes termos no plural, é para que se exalte que uma formação baseada exclusivamente num determinado modelo ou padrão sugere uma mera adesão, o que caracteriza a colonialidade que se encontra implícita à modernidade.

Sobre isso, Penna (2014, p. 192) expressa que

A “Pedagogia do Oprimido” propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo.

Ao acenar para uma pedagogia reflexiva acerca do cenário de opressão imposto por uma estrutura que silencia e subalterniza, Paulo Freire considera que a libertação destes sujeitos se dará por uma mudança acerca da percepção da realidade. Para que essa mudança seja possível, a produção e o reconhecimento do conhecimento do colonizado torna-se importante elemento de reconhecimento e legitimação de sua condição. O processo de desconstrução, fundamental para essa mudança, constitui-se em um relevante processo de aprendizagem, necessário para que futuras tentativas de colonização sejam percebidas e superadas e não apenas compreendidas como parte do curso natural da história.

A superação deste latente processo de colonização está numa educação libertadora (dialógica e crítica) que se sobrepõe ao que Paulo



Freire chamou de educação bancária. Foi esta última que fortaleceu a colonização territorial por meio da colonização de seres, os quais passaram a assimilar a condição de subalternos de forma natural. Por isso, Freire (1992, p. 81) afirma que “ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico”. Portanto, o desafio da educação libertadora é também tirar do educando a condição de coisa sobre a qual se depositam conteúdos determinados e legitimados pelo sistema que se prevalece da submissão dos subalternizados.

### Considerações finais

O início do século XXI, por si seria um convite para uma profunda reflexão sobre a urgente necessidade de promover um movimento epistemológico de eminente ruptura. Paulo Freire já vinha sinalizando para isso ao longo da última metade do século passado, por meio de práticas e estudos, alertando para a possibilidade/necessidade de uma educação outra. Apesar de nos primeiros anos do século XXI ter havido um avanço neste sentido, observa-se que com os retrocessos mais recentes, este convite converteu-se em convocação. Neste sentido, a formação de professores não apenas não pode se omitir, como deve colocar-se a serviço desta ruptura.

A demanda por uma educação insurgente que se oponha ao modelo hegemônico que marginaliza, humilha, subalterniza, condena, oprime e exclui poucas vezes foi tão necessária quanto agora. Para tanto, Paulo Freire, em sua obra, nos inspira a provocar a consciência crítica que tem na evidência da incompletude do que se é e do que se sabe, sua principal característica. É esta consciência que se pretende para a formação continuada de professores que se reconheça como espaço para debater tal incompletude, mas também, com o propósito de mobilizar para a insurgência em direção a uma educação outra.

A interculturalidade é, sem dúvida, um caminho pelo qual deve passar a educação que queira ser decolonial, uma vez que não é possível imaginar a supremacia de uma cultura sobre a outra. A grande possibilidade de transformação está no diálogo entre sujeitos mediatizados pelo mundo, o que constitui um diálogo entre culturas, através do qual é possível compreender que a legitimidade de uma prática não está na aceitação de um grupo que se autoproclama superior e hegemônico. Ao contrário, está no respeito e no estabelecimento de relações entre os diferentes e na crítica ao que oprime, silencia e domina. Por isso é fundamental que se compreenda que este respeito não se restringe a ingênua condição de aceitar e tolerar, mas de promover discussões conflitivas que exponham diferenças e permitam a construção de convivências pacíficas, jamais subservientes.

Uma educação outra, pensada e praticada por Paulo Freire, não é apenas uma mudança de método ou de doutrina teórica, mas o estabelecimento de uma pedagogia outra a que chamamos de pedagogia decolonial. O pensamento decolonial não nega a historicidade que vem

conduzindo a humanidade, mas a revela como percurso que produziu exclusão, repressão, opressão e condenação, especialmente nas periferias do mundo. A pedagogia decolonial inspira, exige e constrói um projeto de civilização outro, fundado no respeito às múltiplas culturas, existências e convivências, como também nos conflitos que emergem de sua interação fazendo com que a diversidade expresse as múltiplas singularidades.

### Referências

- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Edição. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32ª edição. São Paulo: Cortez, 1996a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996b. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom**. Harvard Educational Review, v. 40, n. 2, 1970.
- GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-18, set./dez. P. 01-18. 2019

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do sul**. Foz Do Iguaçu (PR), 1(1), P. 12-32. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. In: **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**. V 8. Nº 02. 2014. P. 181-199. <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso: 25.out.2020.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidad del poder y clasificación social**”. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina. 2020.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 2012. P. 23-68. Disponível em: [https://www.academia.edu/42086391/LO\\_PEDAGOGICO\\_Y\\_LO\\_DECOLONIAL\\_Entretejiendo\\_caminos?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/42086391/LO_PEDAGOGICO_Y_LO_DECOLONIAL_Entretejiendo_caminos?email_work_card=title) Acesso em: 21.abr.2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. P. 12-42. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Abya-Yala. 2005.

**Recebido:** 24/11/2020

**Aprovado:** 26/04/2021