



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Aline Belle Legrmanadi¹

Manuel Tavares²

Resumo

O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e do pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Do ponto de vista metodológico, o texto tem um caráter ensaístico e bibliográfico, abrindo para uma dimensão empírica em estudos posteriores. No presente texto, pretendemos salientar e discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira a partir da *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia*. O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e do pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Pretendemos discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira a partir da *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, e estabelecer uma relação do seu pensamento com as epistemologias pós-coloniais, profundamente críticas em relação à epistemologia dominante (Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez), produtoras de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica. Faremos, também, uma reflexão sobre a formação de professores a partir dos princípios epistemológicos freirianos e pós-coloniais.

Palavras-chave: Paulo Freire; Multiculturalismo e interculturalidade crítica; epistemologias contra-hegemônicas;

¹ Mestrando em Educação na Universidade Nove de Julho (PPGE). Bolsista Capes/Prosup. E-mail: profalinebelle@hotmail.com

² Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha, US, Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - São Paulo - SP - Brasil. Email: manuel.tavares@outlook.com.br

Introdução

Considerando que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, o presente texto trata do problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade, a partir dos princípios epistemológicos do pensamento freiriano e do pensamento pós-colonial. O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e do pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente, tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Do ponto de vista metodológico, o texto tem um caráter ensaístico e bibliográfico, abrindo para uma dimensão empírica em estudos posteriores.

Desde sua gênese, os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas, ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norteamericana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, libertação e humanização do ser humano. Todavia, a educação possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o propicia um cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

É no âmbito de um pensamento crítico e de uma prática transformadora que ganha centralidade a pedagogia freiriana. O pensamento de Paulo Freire é uma referência incontornável para a educação brasileira, da América Latina e para todos os povos que permanecem subjugados e oprimidos pelos poderes dominantes de caráter neocolonial, submetidos a uma colonialidade global. No presente texto, pretendemos salientar e discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira, a partir da *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia da autonomia*, além de estabelecermos uma relação de seu pensamento com as epistemologias pós-coloniais, profundamente críticas em relação à epistemologia dominante

(Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez), produtores de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica, em oposição a uma epistemologia ocidentocêntrica, monocultural, que mantém sua hegemonia no Brasil e nos países que foram submetidos a processos históricos de violência colonial. Faremos, também, uma reflexão sobre a formação de professores a partir dos princípios epistemológicos freirianos e pós-coloniais, defendendo uma formação de caráter contra-hegemônico, resistente, crítica, que considere o professor como um sujeito político, comprometido com a transformação social, capaz de respeitar a multiculturalidade e promover a interculturalidade, pressupostos fundamentais para a decolonialidade da educação.

Tanto Paulo Freire quanto os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade buscam expor os mecanismos causadores das desigualdades e subalternizações que produzem e reproduzem a opressão e exibem que o encadeamento de vozes resistentes gera alternativas pedagógicas emancipatórias, humanistas, multiculturais, interculturais e inclusivas.

Multiculturalismo E Interculturalidade Crítica

Sendo o multiculturalismo uma evidência política social, tende a adquirir, nas sociedades contemporâneas neoliberais e pós-neoliberais, um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo e da cultura e ideologia das classes dominantes, que, por meio da globalização hegemônica, dissemina, a nível local, a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória.

É preciso clarificar que o termo “multiculturalismo” ganhou diversas concepções nos meios acadêmicos. Estabelece-se neste ensaio que o multiculturalismo aqui defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra, porém todas devem, harmoniosamente, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe. Compreende-se que

o conceito de multiculturalismo pode muito bem ser associado a projetos de emancipação social contra-hegemônicos. A visão emancipatória implica o reconhecimento das diferenças e do direito à diferença e a aceitação da

coexistência de culturas diferentes no mesmo espaço tendo em vista a construção de uma vida social em comum (TAVARES, 2014, p. 182).

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

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Logo, não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista e implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças.

Walsh (2009) ainda alerta que o termo interculturalidade tem sido apropriado e usado pelos neoliberais como sinônimo de inclusão e de acesso a direitos, mas que tem por objetivo ocultar seus interesses hegemônicos. A apropriação do termo por parte do mercado e do Estado visa manter sob controle os grupos oprimidos e anular suas insurgências contra o padrão neoliberal e contra a exploração.

Freire (2013), em consonância com os autores anteriores, já indicava que os dominados são subjugados pelos dominadores, pois não têm escolhas, o que dificulta sua liberdade.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, com seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2013, p. 47).

Assim, percebe-se a adoção do multiculturalismo e a promoção do interculturalismo como, além de movimento social, uma prática pedagógica revolucionária e radical, que sirva de apoio aos grupos que se sintam intimidados e que garanta sua dignidade cultural, antropológica e ontológica, pois “enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica” (FREIRE, 2013, p. 47).

Propostas Para Uma Pedagogia Decolonial E Uma Educação Emancipatória

Apesar de muito debatida, a formação inicial de professores, no Brasil, ainda é uma das grandes dificuldades para melhorar a educação. Por isso, a formação em exercício, além de seu caráter de aperfeiçoamento profissional, configura-se como um expediente importante para completar os hiatos da formação inicial.

A formação inicial do professor, do ponto de vista tradicional, é uma formação que visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o aculturamento e que enxerga a diversidade cultural como entrave ao processo educacional. O que se pretende é que o professor monocultural dê lugar ao professor multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo. Esse poderá ser aquele que adota uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial.

Pode-se afirmar que o patrono da educação brasileira apontava para a educação emancipatória e libertadora, ideias, conceitos e concepções que se enquadram numa perspectiva epistemológica decolonial. Não se trata aqui de um exercício de retórica em suportes textuais pedagógicos, o que se pretende é demonstrar os vínculos decoloniais nas duas obras de Freire selecionadas para este ensaio, tendo em vista sua atuação junto àqueles que denominou oprimidos. Esta argumentação também se sustenta em Dussel (2000), quando este autor refere que

Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica, na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia. (DUSSEL, 2000, p.443)

As investidas em suplantar o eurocentrismo na educação encontram vazão nas críticas à desumanização e coisificação do ser humano, que acontecem também pela educação e pelos sistemas educacionais coloniais, que mantêm a razão determinista da pós-modernidade neoliberal. É em *Pedagogia do oprimido* (2012) que Freire teoriza a opressão que degrada homens e mulheres à posição de objeto, prenunciando a problematização subjacente ao conceito de “colonialidade do ser”, pois assevera que o regime de colonização e seu legado na sociedade pós-moderna, pela educação clássica, alienam as pessoas de sua realidade e de sua cultura por meio da desumanização. É assim que se constrói a lógica colonial pós-moderna de que as identidades dos oprimidos são inferiores, possibilitando controlar, muitas vezes por meio de violência, o ser e seu saber. A colonialidade do saber configura-se por meio da prescrição do conhecimento acadêmico com base ocidentocêntrica e a rejeição do saber popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade celebra sua dominação, reduzindo conhecimentos e tolhendo o surgimento com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas particularidades que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores viabilizaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele. Desta forma, concorda-se com Walsh (2013, p. 64) que

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y

6

constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización

Deste modo, a educação é personagem essencial e possui papel de preservação dessas maneiras de domínio colonial, assim como, pela dialogicidade, pode colaborar para superá-lo. Para a superação do domínio colonial, a pedagogia do oprimido, que é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele [o oprimido], enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, p.43), não pode ser a criada e executada pelos opressores ou por modelos neles inspirados, pois “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 2013, p. 56). Entende-se que a negação do existir, a desumanização, é um aspecto freiriano que vai ao encontro da “colonialidade do ser”, epistemologia sugerida por Walter Mignolo³, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, que abrange as consequências de todas as formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade e na negação de vida aos povos colonizados. A colonialidade do ser traz à baila a dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, o conhecimento vivido do sistema mundo moderno/colonial em que se subalterniza povos específicos por meio da desumanização, de maneira total ou parcial, ao passo que outros povos se sobressaem como a própria manifestação da humanidade ao utilizarem a retórica eurocêntrica que desqualifica e rejeita historicamente a vivência daqueles que não são europeus.

É a insurgência que proporcionará a decolonização de si. A insurgência e resistência no pensamento freiriano compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória, uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o julgo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica, capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja uma ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo, amplificando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que

³ De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007; 2008), o conceito de colonialidade do ser surge, primeiramente, com Walter Mignolo, na decorrência de conversas de um grupo de pensadores decoloniais sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre estes acadêmicos estavam Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, entre outros.

beneficiem a autonomia, a dignidade e a liberdade. O menosprezo pelos saberes que, historicamente, foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foram a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico.

Para diminuir a desigualdade social, defende-se que um dos caminhos possíveis para a formação continuada do educador deve ser orientado pelas atividades motivadas no multiculturalismo crítico, pois

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41).

Ao serem preparados para desempenhar suas atividades de modo solidário em relação aos grupos subalternizados, os professores poderão desvendar, junto aos seus educandos, os esconso métodos hegemônicos que beneficiam aqueles que detêm condição econômica privilegiada, guiando-os para sua autonomia: “por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.39). Infere-se, portanto, que a reflexão crítica é a curiosidade epistemológica, conseguinte da conversão da curiosidade ingênua (FREIRE, 1996, p. 39). Ratificando essa ideia, Freire assegura que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 1996, p.32).

Concebe-se que é preciso, de maneira contínua e permanente, que a formação do professor em exercício seja revista por meio de suas relações com a comunidade escolar em que atua, que seja

um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no multiculturalismo e interculturalismo, uma pedagogia voltada para as culturas silenciadas.

Fortalecer o prisma da multiculturalidade e interculturalidade críticas nos sistemas educacionais demanda uma nova práxis dos educadores, uma práxis dialógica, que estanque os silêncios. Para uma prática dialógica pressupõe-se que não apenas se ouça os subalternizados, mas que, além de não operar a lógica hegemônica do capitalismo neoliberal, também proponha desafios, que problematize sua condição e projete vias de transfiguração de sua realidade, ou seja, uma experiência democrática e participativa, de abertura ao mundo e aos outros, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos diferentes saberes inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 136).

A prática dialógica, entendida também como contra-hegemônica, reivindica que os professores em sala de aula recebam formação para desvendarem a realidade tangível buscando a suplantação ininterrupta da sua alienação e da alienação de seus educandos, com trabalhos orientados e fundamentados em ser dialógico e reflexivo, ser ativo e democrático, participativo e mobilizador, criativo e que proporcione a transformação dos atores envolvidos. Mesmo que seja lenta a apropriação da nova práxis decolonial, os sujeitos dessas ações-reflexões, professores e alunos, terão a oportunidade de, em um cenário que valorize a multiculturalidade e a interculturalidade, desprenderem-se dos dogmas coloniais para modificar sua realidade e subjetividade visando sua humanização e emancipação, pressupostos incontornáveis da transformação social.

Uma Conclusão Entre Possíveis

Diante das modificações ocorridas no Brasil e na América Latina nos últimos anos, das insurgências no campo político-educacional e, conseqüentemente, epistemológico, a formação continuada de professores indica o multiculturalismo e a interculturalidade crítica como caminhos possíveis para a decolonização, libertação e autonomia das sociedades até aqui subalternizadas.

Por atuarem os professores em um sistema de dominação econômica, política, cultural e epistemológica, a criação de novos procedimentos na práxis pedagógica dos docentes que já

estão em sala de aula é um desafio que se impõe. Analisar os conflitos que se colocam entre o conhecimento hegemônico e o contra-hegemônico é, portanto, uma antelação, além de política, epistemológica. Assim, as reflexões desenvolvidas neste ensaio denotam que a formação continuada de professores que leve à práticas pedagógicas que os conscientizem do passado recente de caráter colonizador é fundamental para a humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional. Para isso, conclui-se que, considerando as múltiplas culturas e a urgência de se entender os vestígios da colonialidade na educação - que acabaram por ordenar, tornar e manter o ser humano em condição de submissão pelas dissemelhanças étnico-raciais -, é impossível pensar em educação decolonial sem contemplar a formação continuada dos agentes diretos que estão à frente no processo pedagógico.

Acreditar em uma releitura das obras de Paulo Freire sob o viés epistemológico proposto pelos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade para discutir a formação continuada de professores é também ajudar a construir uma racionalidade outra que suscite maior liberdade ao multiculturalismo e interculturalidade; é promover a perceptibilidade das críticas ao colonialismo e, ao mesmo tempo, possibilitar avanços nos estudos pós-coloniais; é, com essa releitura a partir um prisma distinto, mas que mantém a fidelidade aos princípios freirianos, demonstrar a atualidade de suas obras e reforçar a inspiração daqueles que continuam acreditando na educação, mesmo com grandes desafios; finalmente, é propor caminhos que desconstruam o doutrinamento da colonialidade do saber e do ser para construir outro, que tenha o desimpedimento e a aceitação das diferenças, a ressignificação de identidades e subjetividades, a edificação de atitudes autônomas e amplitude de visão de mundo para resistir às hegemonias impostas pelo paradigma europeu e norte-americano e que sirva de trilha para a educação, na abrangência de sua significação, como processo social e humanístico, para que grupos subalternizados convivam democraticamente, objetivando a harmonia e paz.

Referências

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Neslon. "A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Universidade de Coimbra, Coimbra, No. 80: 71-114, Mar. 2008.

TAVARES, M. "Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo". *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Vol. 11, No. 25: 163-190, 2014 <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/649/505>>.

WALSH, C. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*, 2007 <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>>.

WALSH, C. "Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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