
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.883-902

ISSN: 2237-0315

Decolonialidade, interculturalidade crítica e o pensamento freireano em tempos de institucionalização da opressão

Decolonialidad, interculturalidad crítica y pensamiento de Freire en tiempos de institucionalización de la opresión

Dayana Viviany Silva de Souza
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Joel Dias da Fonseca
Secretaria Municipal de Ananindeua- SEMED
Belém-Pará-Brasil

Resumo

O artigo tem o objetivo de identificar as marcas do processo de exclusão e violência imprimidas ainda hoje em práticas que legitimam a institucionalização da opressão e reafirma o discurso hegemônico de superioridade sobre as camadas populares. A escrita fundamenta-se em referenciais bibliográficos centrais de Paulo Freire, Reinaldo Fleuri, Catherine Walsh que discutem as categorias principais dessa produção: Decolonialidade, Interculturalidade e Pensamento Freireano no combate a uma educação que oprime através da universalidade sem considerar a diversidade. Os resultados apontam que despir-se das vestes de colonizador, indignar-se e anunciar outros projetos de intervenção e mudança social são essenciais para problematizar a realidade de modo consciente e fazer outro mundo possível.

Palavras-chave: Decolonialidade. Interculturalidade. Pensamento Freireano.

Resumen

El artículo tiene el objetivo de identificar las marcas del proceso de exclusión y violencia imprimidas aún hoy en prácticas que legitiman la institucionalización de la opresión y reafirma el discurso hegemónico de superioridad sobre las capas populares. La escritura se fundamenta en referenciales bibliográficos centrales de Paulo Freire, Reinaldo Fleuri, Catherine Walsh que discuten las categorías principales de esa producción: Decolonialidad, Interculturalidad y Pensamiento Freireano en el combate a una educación que oprime a través de la universalidad sin considerar la diversidad. Los resultados apuntan que desvestirse de las vestiduras de colonizador, indignarse y anunciar otros proyectos de intervención y cambio social son esenciales para problematizar la realidad de modo consciente y hacer otro mundo posible.

Palabras clave: Decolonialidad. Interculturalidad. Pensamiento Freireano.

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise da crítica decolonial e intercultural anunciada por autores como Anibal Quijano, Catherine Walsh, Paulo Freire e Reinaldo Fleuri a respeito da herança colonial latino-americana presente ainda hoje no discurso e nas práticas oficiais de legitimação e institucionalização da opressão pelo Estado moderno.

O trabalho tem como objetivo identificar as marcas desse processo de exclusão e violência imprimidas ainda hoje nas práticas de institucionalização da opressão, e no discurso hegemônico de superioridade sobre as camadas populares. Este debate se faz necessário, uma vez que o termo decolonialidade, no programa que investiga modernidade/colonialidade, "designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade" (MOTA NETO, 2015, p.14).

Já o enfoque da interculturalidade crítica tem como ponto de partida o questionamento dos processos de opressão sobre os povos que historicamente sofreram submissão e subalternização. Esta perspectiva também se propõe a discutir pautas dos movimentos sociais num sentido contra-hegemônico, organizando uma ação de transformação e criação em combate ao "problema estrutural-colonial-capitalista". Como afirma Fleuri (2014, p. 92):

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Por isso a proposta de interculturalidade crítica deve caminhar juntamente com a decolonialidade, para transparecer esses dispositivos de poder, questionar as ausências e trabalhar as emergências pautadas pelos movimentos sociais. Visibilizar estruturas de pensamentos e práticas dentro de uma lógica racial, moderno-ocidental e colonial. Melhor ainda, "romper com as correntes que estão na mente", "desaprender o aprendido", "superar a inferioridade e o eurocentrismo", a desumanidade (WALSH, 2009, p.24).

Interculturalidade e decolonialidade são propostas de lutas que se entrelaçam para construir processos e práticas diferentes, sobretudo, educativos, "que visem à

construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural" (FLEURI, 2014, p. 103).

Estudiosos e movimentos defendem uma pedagogia que tenha como base a realidade e histórias de lutas das pessoas que vivem em uma estrutura colonial, com práticas que vão além da transmissão do saber, da lógica do sistema de ensino, uma *pedagogia decolonial*. Nesse sentido, faz-se necessário investigar em que medida a decolonialidade e interculturalidade crítica denunciam os padrões estabelecidos por uma ótica colonial e anunciam outras formas de ser, viver e saber.

Desde os anos 1990, a diversidade cultural transformou-se em tema de moda na América Latina. Ela está presente nas Políticas públicas, reformas educativas, ocupa esferas tanto nacionais como transnacionais. Logo, é urgente e necessário pensar uma perspectiva pedagógica decolonial que se entrelace na perspectiva intercultural crítica para o enfrentamento do "mito racista e negação ontológica" resultado da colonialidade. Uma pedagogia que integre o questionamento, a análise crítica, a ação social transformadora nos campos do poder, saber e ser na vida para uma "atitude insurgente, de-colonial e rebelde" (WALSH, 2009, p.27). Uma pedagogia que, corroborando com Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, supere um pensamento que não permite ver a histórica relação opressores-oprimidos e que esses oprimidos possam pautar suas vozes na história e na cultura.

As sociedades "marcadas à exclusão" têm-se engajado num processo de decolonização

O perverso processo de colonização na América Latina provocou ao longo da história o silenciamento de culturas, saberes, línguas e estabeleceu de forma dura e cruel a lógica hegemônica do colonizador, que de tão empenhado em promover sua própria cultura como única, se negava a reconhecer outra realidade social por considerá-la estranha, diferente, primitiva.

No cenário segregador entre colonizadores e colonizados, a raça era situada como arquétipo de "distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros" (QUIJANO, 2005, p. 117), fortalecendo relações de dominação, de um novo padrão de poder/controlado sobre: história, recursos, misticismos, trabalhos de grupos que já tinham arranjos sociais próprios.

As novas identidades formadas assumiam posições sociais ao padrão de dominação que se obrigava, os que mais trabalhavam e promoviam a economia com seu trabalho foram classificados como negros e os dominantes se denominaram "brancos", amarrando a dicotomia que até hoje perdura nas vidas dos povos latinos, onde "a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas de conquista", de oficializar "relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus" (QUIJANO, 2005, p.118). Legitimando, um olhar existente e visceral até os dias atuais, que povos colonizados são naturalmente inferiores pelo seu fenótipo, conhecimento ou cultura.

Marcados por esse processo de coação histórica, as sociedades "naturalmente marcadas à exclusão" têm-se engajado num processo de descolonização, por uma outra possibilidade de escreverem suas histórias, "por uma utopia contrária" (MOTA NETO, 2015, p.13), isto é, por um projeto decolonial.

Nesse sentido, autores como Paulo Freire e Franz Fanon (1983) apresentaram importantes referenciais, cada um com seus limites que não cabe aqui detalhar, para a discussão de uma educação humanizadora, estrutural, do ponto de vista racial, entre o passado e o futuro, de libertação das amarras da mente, isto é, desaprendendo toda incursão de subalternidade que os colonizadores nos "educaram", para uma educação libertadora de novos homens pelos próprios homens (WALSH, 2009). É nesse sentido que Freire (1993, p.35) ratifica que:

A História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis.

Historicamente as instituições escolares, com raras exceções, tem assumido tardiamente este debate e se colocado ao lado de uma ideologia de dominação preocupada com a construção de propostas de ensino que levam o aluno a obedecer e não a pensar. Freire (1997) sustenta que a práxis autêntica não se encontra na transferência de uma visão de mundo que se limita ao ato de descrever a realidade, na reprodução de um saber que engessa a capacidade humana de ler o mundo e as relações existentes a sua volta. O conhecimento da realidade, bem como a busca pela sua transformação é a única via possível pela qual caminha o processo de libertação. Para o

autor, se a educação tem como finalidade a libertação, então ela é uma práxis social e humana.

De forma consciente, ou não, há professores que levam seus educandos a submeter-se a lógica hegemônica aceitando-a como verdade absoluta sob perspectiva da invasão cultural; Freire (1997) sustenta que a invasão cultural atua como uma das principais estratégias de conquista do opressor ao fazer com que as camadas populares considerem a concepção de mundo hegemônica como superior a todas as outras manifestações culturais, entre elas a cultura popular. Nesse processo, são silenciadas falas contrárias ou qualquer tipo de posicionamento crítico que venha representar ameaça a sua hegemonia. As relações de poder que permeiam o processo de ensino regulam discursos e controlam o saber impedindo os estudantes de apreender a realidade da maneira que ela é de fato, como sustenta Arroyo (2008).

O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. Ao menos era o que se esperava e em grande parte se fez. Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa autoimagem docente. Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma auto imagem reduzida e fechada da função social deles e da escola. Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico autoritário, e agora do pensamento único neoliberal.

Os estigmas desses tempos ainda invadem os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das autoimagens pessoais e profissionais.

[...] Algumas escolas e coletivos de docentes optaram por mantê-lo e enfeitá-lo com flores, com cores de algum ou outro tema aberto. Projetos paralelos à margem das grades, muito avançados, onde se empenham alguns professores avançados, mas que não alteram o núcleo duro das grades, nem removem o entulho do tecnicismo e conteudismo (ARROYO, 2008, p.77).

Para Arroyo, o paradigma neoliberal e seus ideais de progresso de natureza tecnicista são naturalizados por modelos de competências fechadas que remontam os tempos autoritários vivenciados no país. A naturalização de princípios e valores

burgueses é trabalhada de tal modo que muitos estudantes passam a compreender a lógica hegemônica neoliberal como o clímax da “civilização ocidental”.

Freire (1997), da mesma forma destaca que os valores burgueses inerentes à visão de mundo da sociedade capitalista são construídos na consciência de alunos por determinados mestres levando-os a conceberem o modelo neoliberal vigente como o último estágio da história da humanidade e, portanto, imutável e inquestionável; inclusive questionar tal realidade passaria a representar uma afronta à própria sociedade, e colocar em desequilíbrio uma suposta ordem justa, livre e igualitária.

Através da invasão cultural, os mestres – mais uma vez, quer eles estejam conscientes ou não – dada a sua falta de respeito pela cultura dos outros – a cultura popular – encorajam os iletrados a adotar os valores burgueses como sendo superiores, e assim previnem qualquer reação contra eles.

Aqui, de novo, os analfabetos (aqueles que não puderam frequentar uma educação regular ou os políticos ou “letrados”) são impedidos de ver a realidade no que ela verdadeiramente é. A sociedade capitalista burguesa deve ser considerada não como uma fase no curso da história humana, mas como a fase última imutável, o ponto culminante desta história. Porque se considera que ela permite aos homens desenvolver as suas potencialidades humanas, ela aparece aos iletrados como uma excelente maneira de viver (FREIRE, 1997, p. 23).

O ideário neoliberal, assumido como modelo de desenvolvimento por excelência, naturaliza e reforça as relações desiguais e excludentes ao fazer com que os oprimidos não questionem o contexto a sua volta e recusem revoltar-se contra a ordem estabelecida sob a suposta promessa de que o sistema econômico vigente permite aos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades e rápida ascensão social tornando-se, desse modo, uma excelente oportunidade de progresso.

Apesar dos inúmeros desafios encontrados no campo da educação, Freire (1997) ressalta que aqueles que resolvem exercer o ofício de educador a partir da perspectiva libertadora e emancipatória precisam mostrar a realidade social sem distorções, da forma como ela realmente é constituída, haja vista que no processo de escolarização os sujeitos não são levados a conhecer e nem a questionar as causas de sua realidade concreta, mas a aceitá-la ou até mesmo a adaptar-se a essa mesma realidade. A possibilidade de intervenção humana é vista como algo irrelevante e até mesmo tratada como

transgressão. A ideologia opressora de dominação sustenta a teoria de que tudo aquilo que o conceito de verdade para os grupos hegemônicos é também seja verdade para as camadas populares, o que anula a curiosidade epistemológica e a capacidade de pensar, uma vez que para a educação burguesa todos esses elementos não têm relevância e por isso devem ser esquecidos.

Aqueles que encorajam este tipo de política educativa – quer saibam que não – têm de mostrar a realidade social com uma certa luz. Os analfabetos não são convidados a descobrir as causas de sua situação de vida concreta; eles são convidados a aceitar a realidade tal qual é ou, noutros termos, a adaptar-se eles mesmos a essa realidade. Para uma tal ideologia de dominação, tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o povo [...]. A curiosidade, o sentimento do espanto quando nos encontramos face a própria vida, a capacidade de pensar: tudo isso deve ser morto (FREIRE, 1997, p. 22).

Quando os elementos teóricos ou práticos da educação são tratados e reproduzidos como simples transferência de conhecimento buscando somente descrever a realidade social, a consciência crítica é inibida, o que reforça a questão do analfabetismo político. Por isso que Freire (1997) nos chama a atenção para a necessidade de superar esta proposta de educação bancária e avançar na construção coletiva de uma outra educação, de um outro projeto formativo em que o conhecimento da realidade aliado a luta pela transformação desta tornem-se questões elementares e centrais. Para o autor é mediante as práticas educativas libertadoras que podemos encontrar a práxis autêntica, haja vista que ela é constituída não somente por um ato de conhecimento, mas, também por um caminho para a transformação, cuja humanidade deve exercer e procurar conhecer:

[...] a teoria ou a prática da educação concebida como pura transferência dum saber que apenas descreve a realidade, bloqueará a emergência da consciência crítica e reforçará, pois, o analfabetismo político. Nós devemos ultrapassar este tipo de educação e substituí-lo por outro tipo no qual conhecer a realidade e transformar a realidade serão questões recíprocas. Desta maneira, a educação em vista duma libertação, enquanto práxis autêntica, é simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer. Assim, a educação ou a ação cultural em vista duma libertação é uma práxis social; faz-se e re-faz ela própria no processo autêntico de sua própria existência (FREIRE, 1997, p. 26).

Como infere Freire (1997) a partir do momento que a educação é pensada sob a perspectiva da libertação torna-se uma práxis social; ela emerge no processo da própria existência. Para Penin (2001) as instituições escolares trazem em sua materialidade um

conjunto de elementos que revela a sua função social; neste contexto é possível encontrar elementos que expressam a constituição da história, dos saberes e das práticas sociais e culturais. Contudo, essas especificidades são invisibilizadas por concepções e perspectivas de ensino que servem a outros interesses, e com isso as relações, desafios, valores e práticas sociais que as instituições escolares, historicamente, trazem em seu bojo deixam de ser problematizadas.

No contexto campesino, por exemplo, a constituição de uma educação libertadora com currículos próprios para os sujeitos do campo é fruto da luta histórica dos trabalhadores e trabalhadoras por políticas que assegure o direito a educação nos territórios rurais, conforme analisa Leite (2002). A Educação do Campo surge no rompimento com o conceito de Educação Rural e se fortalece no envolvimento de vários movimentos sociais, instituições, entidades civis e pesquisadores, que tem atuado de diferentes formas contra uma educação sem qualidade, excludente, marginalizada, e sem levar em conta os conhecimentos prévios dos sujeitos (SOUZA, 2011). Sendo então mais que necessária, uma outra formação de professores do campo para que envidem esforços para uma educação problematizadora e que corresponda às necessidades dos sujeitos do meio rural.

Nesse sentido é necessário que os elementos de ordem teórica e prática que orientam uma política de formação de professores do campo superem a simples transposição e volte-se para a análise e para a intervenção sobre a realidade das escolas do campo, de seus sujeitos e das atividades próprias de seus educadores. Uma política de formação de professores sólida precisa compreender as diferentes práticas sociais e os valores tanto das instituições escolares quanto dos sujeitos que constituem o território em que essas escolas estão inseridas, uma vez que essas escolas são as entidades concretas na qual os futuros educadores exercerão suas atividades.

Por uma re-escrita da história

As ações pedagógicas anunciadas por Freire avançam no reconhecimento dos diferentes saberes, das variedades culturais que se expressam na afirmação da identidade territorial de grupos e movimentos sociais do campo. A diversidade sociocultural e linguística reafirma a centralidade do diálogo intercultural e representa um avanço para uma perspectiva educativa que vem ganhando força, especialmente na

América Latina. Para a autora Catherine Walsh, que participa da Rede de pesquisadores que fazem parte do Programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, a interculturalidade crítica não consiste em uma construção institucional, ou projeto do Estado, mas sim uma construção coletiva de sujeitos que historicamente sofrem com a negação de direitos e a opressão de forças hegemônicas.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (WALSH, 2009, p.2).

De acordo com a autora, o problema das relações de poder, da racialização e da diferença, deve ser compreendida como herança do período colonial. As relações culturais são permeadas por relações de poder e compreende ainda a complexidade de tais relações visto que perpassam por pautas de luta pelo respeito a diferença e contra a desigualdade social; esse conjunto de elementos são aspectos centrais na luta pela emancipação humana.

Logo, podemos sustentar que a Interculturalidade crítica emerge das lutas e demandas dos coletivos excluídos e subalternizados. No campo político, ela insurge-se contra o problema da estrutura-colonial-racial e busca desconstruir esta lógica ao propor a superação das estruturas e relações sociais hegemônicas para avançar na construção de novos modos de ser, de saber e de poder.

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas (WALSH, 2009, p.5).

O debate sobre educação intercultural está assentado na luta de princípios de cunho dialógicos que busca promover a inter-relação entre os diversos coletivos e grupos culturais historicamente excluídos, compreendendo as práticas culturais destes coletivos

como produções em constante construção, uma vez que tratam-se de elementos dinâmicos e históricos.

Fleuri (2001), da mesma forma, compreende que a perspectiva da Educação Intercultural nasce a partir das lutas contra os processos de exclusão social de diferentes povos e grupos humanos, e se propõe a desenvolver a interação e o reconhecimento das diferenças culturais enquanto elemento indispensável ao crescimento mútuo e solidário entre os diferentes grupos, de modo a superar as oposições reducionistas, hegemônicas e conservadoras do pensamento burguês eurocêntrico.

Oliveira (2015) ressalta que a educação intercultural é constituída de um conjunto de práticas fundamentadas em elementos de ordem teórica e metodológica específicas. Conforme a autora, a diversidade de sujeitos e de culturas assume um lugar central na construção do referido projeto, uma vez que elas orientam suas próprias práticas educativas; nesse contexto é considerada também a inter-relação que há entre os saberes dos diversos sujeitos, os quais fazem uso de diferentes e variadas formas de representações que se materializam no cotidiano da práxis social e são anunciadas nas narrativas orais e escritas e nos discursos de variados campos do conhecimento.

Convém ressaltar que além de reconhecer e dialogar com as diferentes matrizes culturais, a educação intercultural está assentada na relação dialógica e solidária entre os sujeitos, pois considera-se que o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas reafirma o compromisso ético e político do projeto da educação intercultural em construção, possibilitando, desta forma, o respeito à diversidade de coletivos, movimentos e grupos sociais historicamente excluídos e subalternizados pela racionalidade eurocêntrica vigente, como afirma Oliveira (2015).

Nas práticas de educação Intercultural consideram-se:

- a) *a diversidade de sujeitos e de culturas* – como referencial das práticas educativas;
- b) *a relação entre os saberes* – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento;
- c) *a relação dialógica e solidária entre os sujeitos* – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos e sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2015. p.71).

De acordo com a autora, trata-se de uma educação que tem como alicerce práticas educativas inspiradas em uma abordagem ética e política sendo proveniente da luta dos movimentos sociais contra a exclusão social e pela afirmação da dignidade da

vida humana, especialmente pela humanização e emancipação social de homens e mulheres. O projeto assume também a bandeira da equidade social, da luta pela justiça social e pela democratização do direito à educação e do exercício de sua cidadania, o que promove de forma significativa a ampliação das possibilidades de vida e de liberdade junto as diferentes e variadas culturas.

Um dos primeiros textos a propor os conceitos basilares da educação intercultural tem como título a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”, proclamada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1978; o texto sustenta a importância de todos os povos e grupos humanos para o progresso de todas as civilizações e culturas.

Contudo não podemos perder de vista o fato de que o reconhecimento da diversidade assume diferentes enunciados, entre eles, destaca-se três termos: 1) Multi ou Pluricultural; 2) Transcultural; e 3) Intercultural. Os termos Multi ou Pluricultural fazem referência a uma situação específica, na qual grupos culturais diferentes coexistem lado a lado, porém não estabelecem relação entre si, nem procuram se envolver em situações de interação entre grupos. Já o termo transcultural faz referência a um conjunto de elementos culturais comuns ou traços universais, em outras palavras, identifica estruturas semelhantes que se expressam no âmbito da relação social nas culturas diferentes, mesmo que estas culturas não interajam entre si.

Na relação intercultural a dinâmica relacional entre grupos diferentes é outra, uma vez que as pessoas provenientes de diferentes ambientes culturais interagem. A mudança é sentida, sobretudo na ênfase dada a relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas, a qual constitui o traço característico da relação intercultural. No campo da educação, é possível distinguir a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação em três sentidos. A primeira distinção diz respeito a intencionalidade, fator motivacional da relação entre grupos que coabitam o mesmo contexto, de modo tal que possa levar o educador a construir um projeto educativo intencional, cuja finalidade é promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. A segunda distinção entre educação multicultural e intercultural encontra-se no modo de se entender na prática educativa a relação entre culturas.

Enquanto a primeira compreende as culturas diferentes enquanto objetos de estudo, a outra as considera como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade; a interação proporcionada pela perspectiva intercultural modifica o horizonte particular de compreensão do real e contribui para nos levar a assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade. A ênfase nos sujeitos da relação constitui a terceira característica da educação intercultural no campo da educação. Os sujeitos passam a ser valorizados enquanto criadores e sustentadores das culturas.

A perspectiva intercultural compreende que, embora formados em contextos determinados, são as pessoas que fazem a cultura; os saberes de grupos e de pessoas históricas, jamais podem estar separados. Por isso, a estratégia adotada pelo modelo intercultural consiste, antes de tudo em promover, a relação entre as pessoas, enquanto membros e sujeitos ativos de sociedades históricas variadas culturalmente (NANNI, 1998). No entanto para que estes objetivos sejam materializados é essencial que aconteçam ao menos três mudanças pontuais nos sistemas escolares.

Primeiro, a realização do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, que as instituições de ensino tratem os grupos populares enquanto sujeitos históricos e de direito. Segundo, a reelaboração dos livros didáticos e também a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais, uma vez que a prática educativa exige seguidas transformações passando a assumir uma postura interdisciplinar, inclusive os livros didáticos que geralmente trazem conteúdos que valorizam a cultura hegemônica em detrimento da cultura de grupos das camadas populares. E terceiro a formação e requalificação dos educadores, fator essencial para o sucesso ou não da proposta intercultural. A superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica passa necessariamente por uma formação que reveja o modo de se relacionar com o outro, e reconstrua as maneiras de atuar em determinadas situações da realidade social.

No contexto brasileiro o debate sobre a dimensão intercultural assume significados específicos, visto que o encontro/confronto entre culturas diferentes remontam as próprias raízes de sua formação social. No país identifica-se sérios problemas na relação com o outro, o qual envolve manifestações de racismo, e uma forte intolerância reforçada pela discriminação étnica e social que se manifesta de maneira visível no fechamento ao diferente.

A necessidade da construção da perspectiva intercultural justifica-se pelo fato de que nas sociedades complexas, caracterizadas pelas relações entre ambientes culturais plurais e redefinidas, os indivíduos têm a capacidade de interiorizar um conjunto de formas e conteúdos culturais diferentes ou antagônicos entre si.

Conforme Fleuri (2001, p.49, 50):

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos, colonialismos e migrações, dominações e convivências tem induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente de História e Antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre diferentes culturas configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade.

Neste sentido, é importante ressaltar que a perspectiva problematizadora tem condições de oferecer instrumentos essenciais a prática educativa e contribuir significativamente na promoção de meios que possibilite a construção da autoconsciência dos educandos e desconstrução de determinadas representações construídas historicamente sobre a cultura diferente. Freire (2000), num discurso ainda atual defendeu em seus escritos que mesmo após o período da conquista e colonização europeia é essencial a não aceitação e nem a tolerância de qualquer forma de acomodação frente à implacável e violenta presença colonialista.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de que não se acomodaria diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Freire (2000) chama a atenção quanto ao perigo da naturalização de determinadas práticas opressoras impostas pelos colonizadores aos povos conquistados desde o início do processo de invasão europeia. Para o autor não se pode naturalizar a presença do colonizador, nem suas tentativas de ampliar sua conquista na dimensão política e territorial, nem sobre a dimensão histórico e cultural dos povos tradicionais. Seu domínio predatório sobre as terras e as populações e sua cobiça em estender seu

poder sobre a identidade cultural dos povos indígenas não pode ser de forma alguma esquecida e/ou considerada como algo natural.

O autor sustenta a necessidade de revisitar o passado para compreender as estruturas de poder instaladas pelos colonizadores. Caso tais violências, mesmo que distantes no tempo, cometidas contra as populações tradicionais não sejam identificadas e denunciadas corremos sério risco de “amaciar” a invasão e passar a compreendê-la como um tipo de presente da civilização do chamado Velho Mundo.

Conhecer a realidade é o ponto de partida para poder modificá-la.

A humanização é um processo que passa necessariamente pela relação dialógica entre os seres humanos que se solidarizam, refletem e atuam coletivamente como sujeitos no mundo. Para Freire (1980, p. 82) “se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Conforme o autor, as palavras sistematizadas e trabalhadas no âmbito da escola básica não se limitam somente a simples “palavras da escola”. A perspectiva crítica advoga a ideia de que é importante incorporar no cotidiano da escola as “palavras da realidade” e que se reconheça seu potencial crítico e transformador. Trata-se de pautar a sucessão de acontecimentos que afetam ou não a história do mundo e o curso da vida social em âmbito local e global, haja vista que “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82).

Tal posicionamento reforça a ideia de que não existe um terceiro caminho a ser escolhido pelos educadores em sua prática pedagógica cotidiana. Ou trabalhamos como uma base ideológica incluyente ou assumimos a base ideológica excluyente. Não existe neutralidade, ainda que muitos afirmem o contrário, quando a opção é escolher o lado dos oprimidos ou o lado dos opressores.

Daí a importância da perspectiva crítica e transformadora na formação inicial e continuada de educadores, pois são estes que assumem a responsabilidade de recuperar a dimensão humana de infâncias, adolescências, juventudes do campo e das cidades, em suas vivências cotidianas, ou seja, em seus territórios de luta e resistência diária. A formação política destes educandos, negada nos currículos formais da educação básica,

possui um significado importante na luta pela superação das formas de opressão que ameaçam os direitos humanos, os grupos, movimentos e coletivos sociais (FONSECA, 2018).

A denúncia das práticas opressoras feitas pelos movimentos e coletivos sociais desafia a lógica perversa do capital e de suas práticas hegemônicas, seja pela conquista de vitórias no campo político, econômico, cultural, e pedagógico, seja através da intensificação de marchas ou ocupações nas cidades e nos campos. Seus movimentos e ações coletivas representaram passos importantes na construção de um projeto educativo emancipatório que colocou em pauta o direito a educação de sujeitos até então (in)visibilizados pelas políticas públicas.

Historicamente, estes grupos que denunciam o passado de opressão tem sido o alvo de ataques abertos e declarados de forças conservadoras que, atreladas a instituições e grupos a serviço do grande capital, se institucionalizaram chegando ao poder e trazendo consigo o legado nebuloso de uma história que teima em condená-los, daí o seu esforço, a todo instante, em negá-la propondo narrativas outras que não se sustentam, apesar do seu esforço para tal, além de aproveitar-se da ingenuidade ou do analfabetismo político da população para fortalecer sua influência e assim estender sua hegemonia a toda a sociedade.

Daí a preocupação com concepção de educação adotada no espaço escolar, a qual não pode ser nutrida por discursos que legitimam projetos de poder de grupos articulados a uma cultura eminentemente hegemônica que substitui os saberes culturais cultivados ao longo das gerações por fórmulas simples e práticas de “vencer na vida”, em troca de sua liberdade. A superação desta lógica dominante tem um caráter central no âmbito dos movimentos e coletivos sociais do campo e da cidade, pois recoloca em pauta a importância de uma formação docente fundamentada na integração entre a teoria e a prática pedagógica.

Conhecer a realidade é o ponto de partida para poder modificá-la. Contudo Marx (2000, p. 27) adverte que a verdadeira mudança tão desejada deve vir a partir do conhecimento de situações concretas. Para o autor “é necessário uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é

necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes”.

A compreensão da realidade em questão revela não apenas a contradição existente na atual conjuntura, mas explica também como as relações sociais de produção estão articuladas ao processo educativo; a leitura crítica de mundo compreende a educação enquanto prática eminentemente social, a qual é construída nos diversos espaços da sociedade e atrelada aos interesses de grupos ou classes sociais, seja no âmbito econômico, político ou cultural. Não é sem razão que o estudo detalhado da história da sociedade revela que a educação não pode ser compreendida fora do campo de luta de classes, uma vez que a mesma se constitui como elemento estruturante e inerente a este processo.

As práticas educativas estão para além da sala de aula, elas se encontram na relação com a cultura popular, se expressam nos saberes dos povos e populações tradicionais, se materializam no diálogo com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, estão presentes nos princípios e valores transmitidos pelos coletivos e movimentos sociais.

O diálogo com estes sujeitos coletivos possui uma dimensão pedagógica libertadora, pois ousam questionar regras que delimitam as fronteiras historicamente impostas entre aquele que tem e aquele que não tem o direito de fala, o direito de ser ouvido; compartilham vivências, memórias e histórias que são construídas no âmbito da relação com a prática pedagógica e com os estudantes da educação básica.

A docência evidencia um conjunto de situações que revelam a complexidade das relações humanas, a variedade de sujeitos e uma diversidade de histórias de vida. Na graduação é muito comum os estudantes entrarem em contato com pressupostos teóricos que ajudam a entender as relações que envolvem um determinado fenômeno no campo da educação. Nas instituições escolares estes saberes são colocados frente a frente com diferentes histórias de vida de alunos que trazem de casa conflitos familiares, problemas de ordem pessoal que são muitas vezes silenciados.

O percurso educativo de educanda(o)s da educação básica, especialmente de crianças, adolescentes, jovens oriundos das comunidades rurais, das periferias, é caracterizado por realidades que retratam diferentes histórias de vida; é permeada por desafios e perspectivas que nem sempre se manifestam nos documentos escolares.

Incorporam marcas históricas, sociais e educacionais que remontam a luta pelo direito de acesso e permanência do educando nos espaços escolares. Ao longo do processo de escolarização faz-se pertinente compreender que histórias estes alunos trazem consigo? Que marcas eles carregam?

A ausência da relação de confiança entre os professores e alunos restringe os alunos de pronunciar a sua palavra, de compartilhar suas histórias de vida, de ser compreendido ao longo de seus processos ou percursos formativos. A omissão do processo dialógico dos professores com seus próprios alunos faz com que muitos destes estudantes escondam seus desafios, tenham insegurança de revelar suas perspectivas e principalmente a necessidade de assumir a sua condição de sujeitos de sua própria história.

Conhecer o outro não é uma habilidade que é aprendida com conteúdos fechados e engessados, distantes da realidade vivenciada pela juventude do campo. Nem se materializa nos assentos das cadeiras enfileiradas da sala de aula de uma universidade. Pelo contrário. Ela ocorre no diálogo com os oprimidos, com as camadas populares.

Para Freire (2011) a existência do diálogo está condicionada à humildade no exercício da fala e da escuta; quando um sujeito se coloca em posição de superioridade em relação ao outro, ou em relação à cultura do outro, é impossível haver a oportunidade dos sujeitos assumirem a condição de companheiros de “pronúncia do mundo”, pois é o diálogo que torna possível a existência do ser humano no mundo e em coletivo; é por meio dele que os seres humanos constroem reflexões e ações que avançam no processo de transformação e de humanização do mundo (FREIRE, 1980).

A amorosidade é um elemento fundante e que está intimamente relacionado ao pensamento dialógico freireano. De acordo com Freire (2001, p. 80), “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Convém lembrar que o amor em Freire compreende a expressão de uma relação recíproca de tolerância e respeito entre sujeitos que partilham perspectivas e ideais de natureza libertadora.

É esse movimento teórico que reafirma a importância do diálogo em relação à formação dos sujeitos autônomos, críticos, não conformado com as desigualdades sociais. De acordo com a abordagem freireana a ideia de práxis incorpora um significado

central na luta contra as formas de opressão, pois ela diz respeito a uma intervenção humana e transformadora no mundo. Como afirma Freire (1982, p. 58) “quem pensa, [...] que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser liberta de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia”.

Considerações Finais

O discurso de análise crítica traçado até aqui pauta a interculturalidade e a decolonialidade como discursos e modos de transgressão à regência europeia sobre a educação e bases para uma educação brasileira que tem buscado universalizar as propostas educativas sem considerar a diversidade de povos, etnias, culturas e histórias; sem considerar as questões de vida dos sujeitos oprimidos de uma nação com tantas peculiaridades.

Nesse processo, o intelectual Paulo Freire, conclama à conscientização, à humanização e à emancipação dos trabalhadores, dos jovens e dos adultos, dos negros, dos periféricos, dos inúmeros movimentos sociais, enfim, de todos aqueles que sonham com um outro mundo possível, sobretudo, os educadores. Mundo que considere o diálogo entre as diferentes visões cosmológicas através de práticas educativas que rompam com o pensamento hegemônico e promovam uma pedagogia ética, política e crítica. Que faça uma inter-relação na legitimação entre os saberes populares e os saberes científicos.

Na compreensão de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2011, p.76) analisa-se que, historicamente o Brasil deu importantes passos positivos, a partir da redemocratização da educação, de projetos populares, mas que atualmente tem regredido quando aposta na centralização de conhecimentos por via de uma Base Nacional Comum Curricular que coloca em cheque a seleção dos conhecimentos que são escolhidos por aqueles que consideram que aprender matemática é mais importante que aprender filosofia ou que a carga horária da disciplina de história seja reduzida. O que demarca um processo de institucionalização da opressão e que ratifica o discurso hegemônico sobre quem pode mais, a exemplos da meritocracia do ensino e da aprendizagem e do ranqueamento das avaliações.

Nesse contexto, não devemos nos adaptar e nem perder a esperança, nos motiva Freire. É necessário se indignar quanto este sistema quer nos manter alienados. Denunciar todas as mazelas e anunciar outros projetos de intervenção e de mudança social. É nesse caminho que se faz urgente formar outros professores capazes de problematizar a realidade e lutar contra as contradições de modo consciente.

Assim acredita-se que as discussões que se inter cruzam na decolonialidade, interculturalidade e pensamento freireano encorajam os sujeitos a lutarem com esperança contra formas de subalternização e práticas de invasão cultural e a favor de processos sociais e educativos de democratização, de solidariedade e amor através de uma pedagogia que faça os oprimidos in-surgirem e re-existirem às múltiplas práticas de opressão reproduzidas e reafirmadas por aqueles que se “vestem” e reforçam o discurso de colonizador.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original), Coleção de Leis do Brasil – 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original).
- FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- FONSECA, Joel Dias da. **Relação Universidade e Educação Básica: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA: Belém, 2018.
- FLEURI, Reinaldo M. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**. n. 26. 2001.
- FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie_estudos/article/viewFile/771/650. Acesso em 10 out. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEBA**, Salvador, nº 7, Jun/Jul, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. **El Capital: crítica de la economía política**. 3.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- MOTA NETO, João C. **Educação Popular e Pensamento decolonial Latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Acesso em: 21 out. 2016.
- NANNI, Antonio. **L'educazione intercultural e oggi in Italia**. Brescia: EMI,1998.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire – Gênese da Educação Intercultural no Brasil**. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, 2015.
- PENIN, Sônia T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, 15, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org.) CLACSO, Buenos Aires. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.
- SOUZA, Dayana Viviany S. de. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA: Belém, 2011.
- WALSH, Catherine. 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. p. 12-43.

Sobre os autores

Dayana Viviany Silva de Souza

Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Docente na Universidade Federal Rural da Amazônia. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia e no Grupo de Educação e Diversidade na Amazônia.

E-mail: dayanasouza@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9931-1655>

Joel Dias da Fonseca

Pedagogo. Mestre em Educação. Docente na Secretaria Municipal de Ananindeua. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia. E-mail: jdjoel48@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3856-3656>

Recebido em: 01/06/2019

Aceito para publicação em: 29/06/2019