

Educação e decolonialidade desde o Brasil: aproximações entre Dussel e Freire¹

Educación y decolonialidad desde Brasil: aproximaciones entre Dussel y Freire

*Aline Accorssi*²

*Marília Claudia Favreto Sinãni*³

*Álvaro Veiga Júnior*⁴

*Cristiane Troina Ferreira*⁵

Resumo: Este trabalho de cunho bibliográfico aproxima os estudos de Paulo Freire e Enrique Dussel para pensar a educação no horizonte da libertação, relacionando-a com a decolonialidade, desde o Brasil. Problematisa a ‘educação bancária’ e os processos de desumanização naturalizados no currículo. A práxis da dominação expressa no currículo e na formação de educadores/as traz muitos desafios como a padronização, a hierarquização, a precarização do trabalho docente, o individualismo nos processos de tomada de decisões pedagógicas. O artigo tem como objetivo promover reflexões sobre a necessidade de reorientar o currículo escolar, adotando uma perspectiva pedagógica política, justa e humanizadora na formação de educadores/as. Na intenção de superar os obstáculos, é preciso ter consciência crítica sobre as experiências coloniais e autoritárias, compreendendo que a educação libertadora e dialógica não se restringe ao currículo escolar ou a formação de professoras/es, também propõe uma formação humana mais crítica e democrática, em que os conhecimentos dialetizados e os saberes dos/as alunos/as sejam respeitados e contribuam na construção de uma sociedade mais autônoma e fraterna.

Palavras-chave: América Latina. Conscientização. Escola Pública. Transformação.

Resumen: Este trabajo de cuño bibliográfico aproxima los estudios de Paulo Freire y Enrique Dussel para pensar la educación en el horizonte de la liberación, relacionándola con la decolonialidad, desde Brasil. Problematisa la ‘educación bancaria’ y los procesos de deshumanización naturalizados en el currículo. La praxis de dominación expresa en el currículo y en la

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, Brasil. E-mail: alineaccorssi@gmail.com.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, Brasil. E-mail: profmariliasinani@gmail.com.

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, Brasil. E-mail: avj.pedagogia@gmail.com.

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande-RS, Brasil. E-mail: cristroina@gmail.com.

formación de los/las educadores/as trae muchos desafíos como la padronización, la jerarquización, la precarización del trabajo docente, el individualismo en los procesos de toma de las decisiones pedagógicas. El artículo tiene como objetivo promover reflexiones acerca de la necesidad de reorientar el currículo escolar, adoptando una perspectiva pedagógica política, justa y humanizadora en la formación de educadores/as. Con la intención de superar los obstáculos, es necesario tener conciencia crítica sobre las experiencias coloniales y autoritarias, comprendiendo que la educación liberadora y dialógica no se restringe al currículo escolar o a la formación de profesoras/es, también propone una formación humana más crítica y democrática, en el que los conocimientos dialectizados y los saberes de los/las alumnos/as sean respetados y contribuyan en la construcción de una sociedad más autónoma y fraterna.

Palabras-clave: América Latina. Concientización. Escuela Pública. Transformación.

1. Introdução

Este estudo, fruto de escrita coletiva, tem como objetivo aproximar as contribuições pedagógicas libertadoras de Paulo Freire (2014, 2013, 1979) e Enrique Dussel (1993, 1997, 1980) do campo da educação decolonial desde o Brasil. A partir de noções dialógicas e compreensivas entre determinados conceitos discutidos pelos autores, encontramos experiências e conhecimentos capazes de promover diversas reflexões sobre a nossa prática pedagógica na relação educador/a-educanda/o.

O trabalho foi dividido nas seguintes seções para seu desenvolvimento: aproximações entre Dussel e Freire, currículo e formação na escola democrática e a tomada de consciência na educação. Por meio de aproximações dos significados em obras dos dois autores latino-americanos percebemos a importância do pensamento crítico e autocrítico como tomada de consciência a enfrentar a colonialidade. A colonialidade pode ser entendida, mesmo após as independências das colônias, como os efeitos de permanência da cultura do invasor, na relação da modernidade com o

etnocentrismo europeu (SANTOS, 2018a, 2018b, p. 317). E a decolonialidade⁶ é compreendida como noção prospectiva e libertadora para que o povo oprimido invista no desvelamento da invasão cultural para se reerguer.

Dussel nos convida a acentuar a concepção decolonial na educação, que em Freire pode ser representada pela educação como prática de liberdade ou educação popular problematizadora. Tal concepção de escola foi desenvolvida por Freire em sua práxis político-pedagógica a partir do Brasil e da América Latina, mas não se restringiu a este continente.

Da violência explícita à violência “pacificada”, a desumanização foi uma estratégia de invasão cultural. Mostrou-se método eficiente anular o que existia para consolidar a conquista das novas terras. A escolaridade da “educação bancária” foi utilizada para garantir como longos os efeitos de dominação. Nesse sentido, o currículo escolar ocidental desconsidera a existência concreta do povo e projeta na consciência do dominado sua cultura como sendo única, e negando a cultura deste “Outro”. Com base em nossa compreensão, estes autores podem ajudar a reorientar o currículo escolar em conexão com uma perspectiva pedagógica e política, justa e humanizadora? A educação na perspectiva decolonial poderia traçar caminhos para a libertação?

2. Aproximações entre Dussel e Freire

O filósofo argentino Enrique Dussel (1980) traz contribuições para o campo da educação e questiona as relações de dominação existentes nas ‘metodologias pedagógicas’ e/ou ‘sistemas educativos’ que perpetuam o viés colonizador enraizado na história e cultura da América Latina. Dussel (1977,

⁶ Apesar das colônias terem se independizado politicamente, a colonialidade é uma herança da cultura imperial ocidental ainda presente na atualidade. Por isso, optamos por utilizar o termo decolonial como uma contraposição à colonialidade.

p. 60) considera que o povo sofre uma pressão social responsável pela manutenção da relação hierárquica entre dominador e dominado quando é submetido às normas culturais que “são introjetadas pela educação e pelo castigo na própria estrutura psíquica da criança, do homem”.

Desde que o homem é homem, e mesmo antes porque entre os próprios primatas existe este tipo de experiências, transmite-se à nova geração, ao filho, à juventude, a totalidade de mediações que constituem o mundo. A transmissão da cultura acumulada transfere-se graças a sistemas pedagógicos, desde os mais antigos e simples (como ensinar a polir uma pedra) até os mais recentes e complexos (como enviar um satélite à lua ou tomar decisões por computadores). É claro que à medida em que foi necessário transmitir mais (quantitativa e qualitativamente) os sistemas pedagógicos foram sendo otimizados, e partindo do simples conselho do pai no paleolítico chegou-se às universidades e institutos de investigação de alta precisão tecnológica. (DUSSEL, 1977, p. 94).

Ao pensarmos detidamente na atualidade, muitos destes ‘sistemas pedagógicos’ carregam as noções oriundas do “mito da modernidade” para o campo do conhecimento como, por exemplo, no Brasil, em que ainda se exalta a experiência do descobrimento e da ‘conquista’ somente do ponto de vista do colonizador, fortalecendo a retórica salvacionista, enquanto a América Latina fica fora da história mundial. Essa retórica da salvação esconde a lógica da colonialidade que colonizou o tempo e espaço para fundamentar discursos progressistas, no intuito de celebrar a modernidade. (MIGNOLO, 2017). De acordo com Dussel (1993) o “mito da modernidade” traz a ideia de que a cultura da Europa é “mais desenvolvida” que qualquer outra, o que lhe designa a função de ‘modernizar’ e ‘civilizar’ as demais culturas a partir da justificativa de que se está fazendo um bem a elas. Nesse processo mascarado de dominação, a/o colonizada/o renuncia a si mesmo como “um ato sacrificial ou o custo necessário da modernização” (DUSSEL, 1993, p. 76).

A reflexão dusseliana sugere que a modernidade precisa ser superada para que possamos traçar caminhos para a libertação, e colabora para o pensamento crítico descolonial/decolonial. Quando Dussel (1977) reflete sobre a importância de se caminhar rumo à libertação, compreende essa ação como

um movimento que também considere a dimensão metafísica, em sua contextualização geopolítica, para ultrapassar o horizonte do mundo, a partir da não negação da existência daquela/e que é oprimida/o pelo sistema reprodutor da modernidade. O autor aponta que este conceito surgiu no ano de 1492 para mascarar as ações violentas da ‘conquista’ e que “por seu conteúdo secundário e negativo mítico, a ‘Modernidade’ é justificativa de uma práxis irracional de violência” (DUSSEL, 2005, p. 30).

Para problematizar a modernidade e promover reflexões acerca da importância da tomada de consciência para a pedagogia da libertação, Dussel (1980, 1997) considera os estudos de Paulo Freire. Embora Freire não tenha se nomeado um pensador decolonial que estuda de forma aprofundada a modernidade/colonialidade⁷, foi responsável por iniciar reflexões no campo da educação sobre as relações opressoras que ressaltam uma visão de mundo particular que exclui o oprimido, consequência da invasão cultural expressa na construção social de nosso contexto.

Freire (2013), reconhece que o nosso contexto sofreu uma invasão cultural no período de ‘conquista’. Esse processo de invasão cultural é uma ação antidialógica na qual os invasores penetram um contexto cultural impondo suas visões de mundo e desvalorizam os seres que aqui estavam, sendo então uma forma de “violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 2013, p. 157). Para Dussel (1980) a invasão cultural vai contra a cultura popular e introjeta a cultura dominante imperial com o intuito de dividir o povo para desmobilizar e ‘conquistar’.

A invasão cultural nos é apresentada por Freire (2013), como ‘manifestação da conquista’ de matriz ideológica e antidialógica, sendo uma tática de dominação expressa na relação em que a sociedade metropolitana

⁷ O grupo Modernidade/colonialidade é um coletivo de pensadores que estudam o pensamento crítico descolonial/decolonial no contexto da América Latina e Caribe, como forma de problematizar os efeitos da modernidade e do eurocentrismo existentes nas regiões colonizadas.

invade uma sociedade que denominam ‘dependente’ – observa-se a relação colonizador e colonizado⁸ –, assim, inferiorizam os invadidos em sua existência e produções de conhecimento. Nessa relação de opressão, os seres humanos passam por um processo traumático que os fazem temer a liberdade e aceitarem a desumanização que lhes é imposta, de modo que abraçam os mitos decorrentes de uma ‘verdade’ absoluta criada pelo dominador a ponto de buscarem renunciar a si mesmos, uma ação que também podemos considerar como uma ‘violência’ (FREIRE, 2013).

De acordo com Dussel (1993, p. 7) “A modernidade tem um ‘conceito’ emancipador racional [...], mas, ao mesmo tempo, desenvolve um ‘mito’ irracional, de justificação de violência, que devemos negar, superar”. Se considerarmos os efeitos da modernidade e voltarmos os nossos olhos para o Brasil, o evento histórico chamado de ‘conquista’ do território refletido nos conteúdos escolares, por exemplo, reforça as narrativas dos vencedores, mascarando que “a conquista se deu pela violência” (MEMMI, 2007, p. 27).

Nega-se o direito do povo e coloca-o em estado de subumanidade, naturalizando a opressão e a superexploração. Embora se acredite que o colonialismo acabou com as lutas de libertação anticolonial do século XX, ele não acabou, apenas adquiriu uma nova roupagem (SANTOS, 2018b, s/p.). Quijano (2005) chama de colonialidade do poder essa continuidade de formas de violência e dominação do poder colonial que se mantém na sociedade até a atualidade. Expresso através da colonialidade, o poder colonial traz padrões de dominação que causam marcas na história, cultura e conhecimento porque trazem a perspectiva eurocêntrica como experiência histórica e cultural ‘universal’ de mundo, contribuindo para a produção de diferenças entre os grupos humanos e para a naturalização da violência. São exemplos as marcas coloniais que nos fazem distorcer a realidade em que vivemos, a

⁸ Embora o autor os chame de opressor/oprimido ou dominante/dominado, fica implícita a interpretação que associa à situação colonial/colonizadora.

homogeneização da população, a imposição da ideia de raça como instrumento de dominação, entre outras.

Essas ações de violência e opressão se estendem ao campo da educação. Com base nos estudos de Dussel (1980), existe uma pedagogia dominadora que leva à manipulação do povo por meio dos sistemas de comunicação, ciência, tecnologia, universidade, escola, entre outros espaços. Assim, essas ações acabam por reproduzir a dependência cultural que se divide entre externa e interna.

Dussel (1980) considera que a dependência cultural é externa porque a elite é minoritária e tem o poder, todavia, encontra-se alienada. Embora seja uma elite constituída por indivíduos alfabetizados, eles não sabem quem são porque frequentaram as escolas e acreditaram em tudo o que lhes foi ensinado. Quando interna, a dependência cultural é controlada pela elite oligárquica que, dependente, visa alienar o povo através de ‘sistemas educativos’ que ensinam os/as educandos/as a negarem e/ou desconhecem as suas próprias tradições. O autor utiliza como exemplo a educação liberal na Argentina que introjeta ideologias que fortalecem instituições de ensino alienadas, alienantes e dependentes dos centros euro-americanos, algo que se assemelha com o contexto educacional brasileiro.

Quando em minhas aulas universitárias pergunto aos alunos sobre um exemplo de uma obra de arte, me nomeiam a Gioconda, a Quinta Sinfonia de Beethoven. E então me oponho: “Mas vocês não pensam que em nossa província, em Mendoza, há valas muito bonitas, e que é uma arte podar a videira? Vocês não pensam que podiam ter me dado por exemplo o tango?” Mas esta arte para eles não tem nenhum sentido, nenhum valor. Eles foram educados na desvalorização da cultura popular própria. (DUSSEL, 1980, p. 121, tradução nossa)⁹.

⁹ *Quando en mis clases universitarias pregunto a los alumnos sobre un ejemplo de una obra de arte, me nombran a la Gioconda, la Quinta Sinfonía de Beethoven. Y entonces les objeto: “¿Pero ustedes no han pensado que en nuestra provincia, en Mendoza, hay acequias muy bellas, y que es un arte el podar la parra y la viña? ¿Ustedes no han pensado que podían haberme dado por ejemplo al tango?” Pero este arte para ellos no tiene ningún sentido, ningún valor. Han sido pedagógicamente educados en la desvalorización de la cultura popular propia.”*

Quando reconhecemos que sofremos uma invasão cultural que nos condiciona a observar o mundo através de lentes coloniais, desvelamos os processos de desumanização que são mascarados, na relação vertical entre educador/a e educando/a e no próprio currículo escolar, através da ideia de destino dado que, com base nos estudos de Freire (2013), seria uma ideia de que a história e os demais conteúdos são conclusos, assim como os próprios indivíduos, os limitando a ser menos¹⁰.

3. Currículo e formação na escola democrática

Se entendermos a colonização como imposição do poder em diferentes graus e etapas, a educação, que vem sendo implantada desde os primórdios, é isenta e benéfica a todo o povo? A ‘educação bancária’ ensina a lidar com diferentes forças e contradições? Se percebermos o currículo escolar como reprodutor da tradição colonizadora, com suas informações abstratas e fragmentárias, vemos que este promove uma alienação servil, ao mesmo tempo vem a instrumentar pessoas para disputar cargos mantenedores da hierarquia do poder invasor. É possível inferir que se trata de um fabulário da mitologia científica.

O currículo não é neutro, mas a materialização do cientificismo. Ao invés de apoiar a conscientização, tem servido como roteiro para instruir pessoas a ocupar cargos de prepostos e procuradores da metrópole civilizada. As pessoas formadas dentro dos cânones do continente europeu tendem a não se ver com igualdade e valor. O pretendido é que nos vejamos como eternos colonizados; inferiores e imitadores dos ‘verdadeiros’ cientistas, artistas e

¹⁰ Ser menos é visto como uma vocação que limita o ser humano. Decorrente de uma ação opressora de desumanização que visa tornar os indivíduos cada vez mais individualistas e contribui para que os oprimidos aceitem e reproduzam passivamente as condições de violência da qual são submetidos. É como se cada indivíduo estivesse ‘destinado’ a ser menos na sociedade.

filósofos. Como podemos aprender sobre cultura política se o currículo tem sido a ‘voz elegante do opressor invisível’?

O currículo, no entendimento amplo de ensino-aprendizagem, abrange todo o conjunto de atividades e funções desenvolvidas na escola (ANTUNES, 2002; WINCH & GINGELL, 2007). E mais, a respeito dos princípios democráticos dos Estados-nação de Direito, no enfoque cultural e político, não limita o sujeito da educação a alunas/os e professoras/es. Muito pelo contrário, na sua visão coletiva e interconectada, ao recusar a dicotomia dentro ou fora, vê a escola como ambiente pertencente à sociedade. Assim, envolve a autonomia e participação cidadã de educadoras/es, educandas/os, da equipe diretiva, funcionários, pais, responsáveis, e não menos importante, a comunidade próxima e regional (FREIRE, 2001, p.83).

Paulo Freire chegou a implementar como administrador a perspectiva de escola pública, comunitária e democrática na rede escolar de São Paulo. Concebeu a formação de modo continuado e na práxis, sendo realizada coletivamente em cooperação com diversas escolas em rede e com o apoio da universidade.

(...) um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda a nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2000, p. 80).

Nos princípios básicos desse programa, a formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. Observamos que nessa visão, o currículo não é visto como um receituário cristalizado, mas sim como trama de saberes abertos e dinâmicos a serem apropriados e dialetizados pela comunidade. Desta maneira, não existe currículo sem se repensar a formação humana, na sua competência e ética.

O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. (...) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. (...) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. (FREIRE, 2000, p. 80).

Ao mesmo tempo que, esta formação não pode acontecer no vazio, sendo necessário estabelecer relações com um currículo preexistente. Vemos esta reorientação movida por meio de princípios sociais, políticos e culturais. Portanto, nela se enfatiza a formação humana a lidar com saberes vivos, aprendendo-ensinando na prática cotidiana e situada, a (re)construir a democracia e transformar as pessoas e conseqüentemente, a realidade.

Vimos tecendo conexões entre fazer ciência e politização, e assim, os princípios de humanização necessitam ir além da dimensão discursiva para não se esvaziarem em palavrório e idealismo. De acordo com Freire (1997), existem e é preciso qualificar, e, mesmo insistir no aumento numérico das relações de dupla via entre o trabalho docente e a sociedade. Porém, os obstáculos históricos não são pequenos, e a burocracia e o bom comportamento que favorece as classes dirigentes são tradicionais adversários.

Tanto mais, pelo contrário, a sociedade reconhece a relevância de nosso que-fazer quanto mais nos dará apoio. É urgente que engossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores de estatais. É preciso que façamos deste tema algo tão nacional e fundamental para a presença histórica do Brasil no mundo [...] que inquietemos a bem-comportada e insensível consciência dos burocratas ensopados, dos pés à cabeça, de ideias coloniais, até quando se dizem modernizantes. (FREIRE, 1997, p. 33).

O diálogo crítico e criativo é um aprendizado constante a se fazer, ao mesmo tempo, caminho e horizonte, é uma tarefa de todas/os, sendo uma práxis dos conhecimentos patrimônio da humanidade a se conectar dialeticamente com os conhecimentos e saberes existentes nas famílias, nas classes, etnias e grupos sociais. Importante destacar que o diálogo pode ser utilizado indevidamente como meio de acomodação e de harmonia que possa mascarar conflitos, e inclusive desconsiderar a inabilidade das pessoas mais vulneráveis de se comunicar, de problematizar e aprender. Segundo Freire (1997), o diálogo precisa ser aprendido, ele não é um atributo humano inato.

O diálogo é meio, mesmo que imperfeito, pois precisa ser praticado. E é uma finalidade social, inerente à politicidade, por isso necessita ser fortalecido e ensinado.

A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a “classe como texto” vai tendo sua “compreensão” produzida por si mesma e pela educadora. E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento. Não temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles. Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos. E é esse conhecimento crítico do contexto dos educandos que explica, mais do que a dramaticidade, a tragicidade com que vive um sem-número deles e delas. Tragicidade na qual convivem com a morte muito mais do que com a vida e em que a vida passa a ser quase puro pretexto para morrer. (FREIRE, 1997, p. 46).

De acordo com Freire (2000), “uma nova configuração da escola pretendida está relacionada com sua proposta político-pedagógica. Para isso, [existe] a necessidade de suprir elementos da formação básica aos educadores em diferentes áreas do conhecimento humano”. Conforme apontamos, se formos ensinados dentro de uma rede de saberes estanques e solitários, ligados ao capitalismo industrial, estes não propiciarão o aprendizado da formação humana integral politizada e da valorização social do trabalho.

O próprio espírito constitucional da Carta Magna (Brasil, 1988), expresso na LDB, procura ser um acordo entre a sociedade civil organizada, partidos políticos e comissões técnicas para a materialização da consecução da justiça social e do princípio de igualdade com o desenvolvimento da nação brasileira por meio da educação escolar. Este espírito político, cultural e epistêmico está redigido no artigo segundo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “Artigo 2º - A educação, dever da família e do

Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Cabe dizer que as políticas públicas do fim do século passado partem de uma democracia abalada e incipiente, que sofreu descontinuidades históricas, não conseguindo representar a maioria da população e que tenta se desenvolver socialmente a partir da letra da lei. Porém reconhece a educação como base para formar seu povo, com cidadania e trabalho.

A democracia se relaciona com a humanização em sociedade, com a aquisição de saberes histórico-culturais. O respeito aos saberes populares vai encaminhar o que é político e pedagógico ao serem problematizados com outros saberes universais. (FREIRE, 2000). Ao contrário disso, antes de uma legitimação democrática, não poderiam ser significativos dentro de disciplinas hierarquizadas e no discurso de especialistas, frequentemente paradigmáticos e autoritários.

Como receituários tecnicistas e industriais, as disciplinas no currículo colonial são hierarquizadas de modo arbitrário, havidas como produto de uma cultura superior. As áreas ditas exatas e naturais, onde seus conteúdos e informações são ensinados como objetos acabados para se memorizar passivamente e que sub-repticiamente menosprezam as áreas das ciências humanas e sociais (DUSSEL, 1980). Assim, a democracia substantiva, de modo horizontal e interdependente, reivindica das instituições que sirvam à totalidade social existente. Entendemos que na experiência cotidiana e histórica, a crítica desveladora do discurso das elites pode dar sentido no caminho do ‘pensar certo’, como forma e conteúdo, numa perspectiva progressista e transformadora.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto

escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do pensar certo desligado do ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2000, p. 29).

Não se aprende cidadania quando se sai da escola, esperando apenas para usá-la no trabalho e na vida adulta. Se esta escola, especialmente sendo pública e obrigatória, promover experiências autoritárias e de assimilação da ideologia do poder hegemônico, não há como compreender o mundo ao qual estamos inseridos. Neste caso, a escola cumpriria somente a função de adaptar as/os sobreviventes e o vestígio das violências - desde a conquista do continente, e, até hoje.

As relações de construção e luta por democracia social estão intrinsecamente ligadas à humanização e a uma história justa por se fazer. Por isso, Freire propõe um currículo aberto e flexível, com conteúdos sistematizados e emancipadores. Conteúdos estes, contextualizados e problematizadores do real mundo vivido numa relação dinâmica e processual a construir a escola pública, popular e democrática.

Quando as compreensões de realidade e indivíduo são vistas como algo acabado e padronizado na organização do currículo, o pensar crítico e os questionamentos tendem a diminuir, fazendo com que as concepções de mundo sejam consideradas petrificadas, imutáveis, e isso é peça importante para a alienação que visa formar seres humanos acríticos a partir da eliminação das ciências críticas-humanas (DUSSEL, 1980, p. 82).

Para Dussel (1980, p. 81), os estudos de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade e os desafios a serem superados na 'educação bancária' denunciam o cientificismo que mascara os condicionamentos econômicos, políticos e sociais, atribuindo à ciência um valor 'universal' e antidialógico.

A ciência é o mais sutil instrumento de dominação, sobretudo quando se pretende "universal". Não há em seu sentido real, humano, histórico, uma ciência "universal". As opções pré-científicas

são essenciais para a ciência e estas são políticas, sociais, culturais (DUSSEL, 1980, p. 128, tradução nossa)¹¹.

A ‘educação bancária’ é um sistema pedagógico que não tem como objetivo a conscientização dos educandos, negando aos indivíduos o direito de desvelar o mundo. Vê os educandos como seres passivos e, por isso, depositam informações estáticas nos alunos como forma de “domesticar” os sujeitos e a realidade dos mesmos.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

Para Dussel (1980) essa ‘educação’ para a ‘domesticação’ está centrada na aprendizagem por repetição e aprisiona os indivíduos porque há uma práxis de dominação pedagógica controlada pela cultura imperial que está fossilizada na sociedade como ‘universal’. Os saberes eurocêntricos adquirem um valor ‘universal’ e contribuem para que a ciência e a tecnologia se tornem dependentes dos países considerados “centros”, como os Estados Unidos e a Europa, que são beneficiados neste processo.

Os grupos e as nações dominantes colocam em ação o seu interesse em formar indivíduos não críticos através de mecanismos de dominação pedagógica autoritários, que veem os alunos a partir de uma visão bancária da educação que coloca o educador como aquele que doa o saber e desconfia da/o educanda/o (DUSSEL, 1980). Ao contrário da ‘educação bancária’, a educação como prática de liberdade se dispõe a humanizar a realidade, de modo que a prática pedagógica problematize a naturalização da opressão expressa na relação educador/a-educanda/o.

¹¹ No original: “La ciencia es el más sutil instrumento de dominación, sobre todo cuando se pretende “universal”. No hay en su sentido real, humano, histórico, una ciencia “universal”. Las opciones precientíficas son esenciales para la ciencia y éstas son políticas, sociales, culturales”.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43).

Ainda a respeito de Freire, Dussel (1980) acredita na potência de considerar a realidade e participação ativa dos indivíduos na educação, tanto a experiência de mundo do/a educador/a e do/a educando/a em seus locais de inserção. Assim, podem contribuir para que os/as educandos/as descubram a sua realidade de forma coletiva para se organizar, compartilhar responsabilidades e fazer de sua teoria um momento esclarecedor daquilo que se vive em grupo (DUSSEL, 1980, p. 103). No entanto, nos deparamos com relações autoritárias no campo de educação que fazem da/o educanda/o um ser passivo que recebe conteúdos para ser preenchido, mas não faz ideia de como, quando e por que irá usar na vida prática a teoria informada na escola, o que o faz perder cada vez mais o interesse na busca por conhecimento.

Esta busca por conhecimento é uma atitude política de curiosidade e problematização. Envolve autonomia e fraternidade. Na construção de conhecimentos, sejam institucionais ou não, a autonomia, é concebida no sentido de se desprender de uma suposta autoridade superior, invisível e estática, sem, contudo, levar a uma disputa individualista e acumuladora, sem ser reprodutiva ou reativa, mas partir da solidariedade para ampliá-la.

4. A tomada de consciência na educação

De acordo com Freire (2013, p. 161), a única saída para que os seres humanos não renunciem a si mesmos está expressa na ação de afirmar-se e

revelar-se no mundo. Diante do processo de desumanização, a educação seria um espaço que poderia tornar isso possível, traçando caminhos para a recuperação da humanidade roubada. Essa recuperação toma como base a necessidade da tomada de consciência, na qual cada indivíduo questiona o processo de desumanização imposto, tornando-se conscientes de que são seres inconclusos e inacabados, capazes de compreender que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2013, p. 33).

Seguindo o modelo da ‘educação bancária’, encontramos situações-limites e ciclos viciosos que precisam ser superados como, por exemplo, o currículo ser organizado pela classe dominante e imposto à comunidade escolar que comunica os conteúdos do currículo às/aos educandas/os que os recebem de forma passiva. Por não serem ouvidas/os, não podem questionar porque as suas concepções de mundo não têm valor, portanto, sentem a escola, considerada na sua dimensão de política pública, como um espaço de opressão. Tal situação, faz com que muitas/os percam o interesse em estudar.

Não podemos negar que o currículo expressa as relações de poder que também refletem na prática docente em forma de discursos autoritários que objetivam o silêncio, visto que “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (FREIRE, p. 1979, 33). Vemos que há toda uma estrutura organizacional para validar a pedagogia da dominação que “projeta na própria consciência do dominado sua cultura como sendo a única, negando assim a cultura do Outro” (DUSSEL, 1997, p. 133).

Mas como agir diante disso? Paulo Freire (2013) sugere a preparação do conteúdo programático que, ao contrário da prática ‘bancária’ depositadora de conteúdos, considera a situação existencial e concreta do povo na construção do conhecimento. Com um viés problematizador, nós educadoras/es precisamos considerar a visão de mundo das/os educandas/os

através do diálogo para pensar, de forma coletiva, a teoria e a prática. Precisamos ouvir as vozes que são oprimidas porque “se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas os que ouvem, falam” (FREIRE, 2014, p. 90).

A educação como prática de liberdade de Freire (1979, 2013) nos propõe a tomada de consciência ao olharmos de forma crítica as contradições existentes em nosso contexto histórico-cultural. Propõe a construção coletiva do conhecimento como forma de questionar as estruturas de poder que mascaram as tentativas violentas de naturalizar uma consciência servil no dominado (DUSSEL, 1980, p. 47).

Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 2013, p. 11).

A consciência crítica através da educação nos faz perceber que somos sujeitos inacabados/os, portanto, em construção (FREIRE, 1979, 2013). Além de promover o diálogo de diferentes visões de mundo na realidade concreta, desencadeia um processo de autocrítica porque, ao percebermos a cultura do silêncio existente na educação vertical, nós educadoras/es percebemos que o autoritarismo não é a solução, portanto, nos atentamos para evitar a reprodução dos discursos silenciadores que nos são impostos.

Desta forma, o silêncio imposto não é proposto apenas no sentido literal, mesmo dúvidas estariam controladas como lógica cabível e correta. As perguntas e respostas são implicitamente roteirizadas para confirmar a autoridade externa. Um diálogo sem ser crítico e criativo, sem poder expressar conflito, hesitação ou mesmo desconhecimento de regras e cânones,

torna-se na verdade confissão sem pecados e exaltação servil do poder instituído. Pensamos que a imposição do silêncio é uma metáfora, e pode ser compreendida em sua complexidade: trata-se de impedir a comunicação verdadeira impondo a expressão moldada por um pensamento indutivo e autoritário que não se percebe assim. Precisamos ouvir para sermos ouvidos, falar e aprender a nos comunicar no mesmo processo em que trilhamos a emancipação. Porém, existem muitos fatores que dificultam o processo de diálogo, como nossa tradição no autoritarismo, mandonismo, nas relações de tráfico de influência, hipocrisia, bajulação e individualismo.

O povo sozinho não pode libertar-se. O sistema lhe introjetou a cultura de massas, o pior do sistema. É por isso que a consciência crítica do intelectual orgânico, dos grupos críticos, das comunidades ou partidos críticos, é indispensável para que um povo assuma tal consciência crítica e possa discernir o pior que tem em si (a cultura imperial vulgarizada) e o melhor que já existe desde tempos passados (a exterioridade cultural: máximo de crítica possível sem consciência atual). (DUSSEL, 1977, p. 100).

Como pudemos ver, Enrique Dussel e Paulo Freire trazem contribuições para a tomada de consciência, tendo em base a perspectiva decolonial a partir da educação brasileira. Apesar de seus contextos distintos, ambos são pensadores latino-americanos que estudam a importância do pensamento crítico sobre os processos de dominação também resultantes da colonização. Os autores se aproximam ao falar sobre a pedagogia dominante existente em nossa realidade concreta, questionando os saberes particulares incutidos nas estruturas organizacionais da educação e a imposição do silêncio àqueles/as que são oprimidos/as devido às violências histórico-culturais ‘naturalizadas’ a todo tempo para manter as relações de poder na sociedade.

Na convergência da crítica destes autores, o discurso universal tem prescindido do sujeito histórico concreto e existente, é totalitário na sua rede de valores. Porém, entendido como sujeito de relações em processo educativo,

diante de uma realidade por fazer na práxis, pode ensinar e aprender de modo crítico e criativo.

3. Conclusão

Partir de aproximações dos autores sobre conceitos como diálogo, decolonialidade e tomada de consciência e tem nos levado a tecer relações entre formação de educadores e currículo escolar, todos por fazer, por se democratizar. Compreendemos que as pessoas não nascem com uma essência má ou boa, por isso precisam se humanizar em sociedade com uma educação capaz de superar preconceitos, mitos e estagnações, emancipar socialmente, ir além de governos autoritários, das famílias e dos grupos sociais. Para tal, a escola pública, popular e democrática é condição indispensável. E isto tem relação com tomar consciência da crítica à colonialidade e buscar ir além das disciplinas, informações e conteúdos que naturalizam a violência e nos são apresentados como neutros e objetivos.

Sendo essa escrita coletiva, a partir de nossa vivência desde o Brasil, podemos refletir que é preciso criar condições para superar os conhecimentos estáticos e alienantes, justamente porque estes são utilizados para a reprodução das desigualdades, no funil invertido das profissões individualistas. Reparemos, o que ficou de toda a escolaridade em nós? Se não na docilidade e na certificação, como os conhecimentos e culturas nos ajudaram na vida? Anos e horas infindáveis e memorizações para continuar na disputa com a aquisição de informações desconexas, logo esquecidas por não ensinarem a viver e lutar por sociedades mais justas e seguras.

Dignos de também se citar como obstáculos mais atinentes à educação temos, a padronização e hierarquização expressas no currículo, a precarização do trabalho docente, o individualismo nos processos de tomada de decisões pedagógicas, etc. A educação como prática da liberdade exige um processo de tomada de consciência para que ela se torne, de fato, uma prática de

liberdade. Ver a educação como um direito inalienável e dialógico do ser humano já é um começo. Ao contrário da “educação bancária” que visa o pensar ingênuo para a acomodação, a tomada de consciência na educação visa o pensar crítico para a libertação.

A tomada de consciência crítica pressupõe problematizar as experiências coloniais, autoritárias ou incoerentes, vivenciadas nos papéis de educadores/as e educandas/os como seres inacabados tendentes à esperança de sermos mais e melhores. É preciso que cada pessoa compreenda a sua vocação de ser mais, na aprendizagem do diálogo em espaços destinados à democratização. Pessoas estas, concebidas como sujeitos da educação, a reorientar o currículo e a formação, humana e/ou profissional, ao buscar compreender e transformar o mundo.

Compreendemos que a educação libertadora e dialógica não se restringe ao currículo escolar ou a formação de professoras/es, mas sociedades em desenvolvimento social e econômico têm sua base cultural e política nucleadas na qualidade da escolarização. A formação humana, a cidadania e o apreço pelo trabalho possuem conexões com os conhecimentos dialetizados com a realidade e com os saberes das/os alunas/os, incentivando aprendizagens que partam do respeito, da valorização das diferenças e do afeto. Formação e currículo se entrelaçam para lutar por uma escola pública e popular de qualidade, alegre, fraterna e democrática.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores(as)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.
- DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **La pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- FREIRE, Paulo **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O colonialismo e o século XXI**. Outras palavras, São Paulo, 02 abr. 2018a. Geopolítica e Guerra. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>. Acesso em 09. set. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018b.
- WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

Artigo recebido em: 24/01/2023.

Aceito para publicação em: 04/07/2023.