

A DECOLONIALIDADE NO PENSAMENTO FREIRIANO: O CÍRCULO DE CULTURA COMO ESPAÇO CRÍTICO, CRIATIVO E LIBERTADOR

DECOLONIALITY IN FREIRIAN THOUGHT:
THE CULTURE CIRCLE AS A CRITICAL, CREATIVE AND LIBERATING SPACE

LA DECOLONIALIDAD EN EL PENSAMIENTO FREIRIANO:
EL CÍRCULO DE CULTURA COMO ESPACIO CRÍTICO, CRIATIVO Y LIBERTADOR

Nilton Bruno Tomelin¹, Rita Buzzi Rausch², Antônio José Muller³

RESUMO

Este texto trata do conceito de Círculo de Cultura, trazido por Freire, como espaço crítico, criativo a uma educação libertadora e protagonista da relação entre a decolonialidade e o pensamento de Freire. Realizou-se uma pesquisa teórica para conhecer parte do pensamento freiriano e alguns elementos da decolonialidade. Freire (2000a, 2000b, 1999, 1996a, 1996b, 1985a, 1985b, 1970), Dussel (1993), Mignolo (2017), Quijano (2000) e Walsh (2012, 2005) permitem uma proximidade maior com a temática proposta. O objetivo foi compreender as possíveis relações entre o pensamento de Paulo Freire e a decolonialidade na formação crítica, criativa e libertadora por meio do Círculo de Cultura. O estudo aponta para o protagonismo do Círculo de Cultura na relação entre a decolonialidade e o pensamento de Freire pautado na pedagogia dialógica, na prática reflexiva e de libertação. Por eles é possível mobilizar um processo insurgente para uma educação outra pautada na promoção da criticidade, criatividade e liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação libertadora. Pedagogia dialógica. Prática reflexiva e de libertação.

¹ Doutorando em Educação - Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, SC - Brasil. Professor da rede Estadual de ensino de Santa Catarina. Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

² Pós-doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Pesquisadora - Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, SC - Brasil. Pesquisadora - Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

³ Doutor em Educação - Liderança e Administração Educacional - The University of Texas at El Paso (UTEP). Estados Unidos. Professor titular - Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, SC - Brasil. E-mail: ajmuller@furb.br

Submetido em: 08/09/2022 - **Aceito em:** 23/06/2023 - **Publicado em:** 08/04/2024

ABSTRACT

This text deals with the concept of the “Círculo de Cultura” (Circle of Culture), brought by Freire, as a critical, creative to a liberating education and protagonist of the relationship between decoloniality and Freire’s thought. Theoretical research was carried out to know part of Freire’s thought and some elements of decoloniality. Freire (2000a, 2000b, 1999, 1996a, 1996b, 1985a, 1985b, 1970), Dussel (1993) Mignolo (2017), Quijano (2000) and Walsh (2012, 2005) allow a greater proximity to the proposed theme. The objective went to understand the possible relationships between Freire’s thought and decoloniality in the critical, creative, and liberating training of students through the Culture Circle. The study points to the role of the Culture Circle in the relationship between decoloniality and Freire’s thought based on dialogic pedagogy, in reflective and liberating practice. Through them it is possible to mobilize an insurgent process for an education based on the promotion of criticality, creativity, and freedom.

KEYWORDS: Liberating education. Dialogic pedagogy. Reflective and liberating practice.

RESUMEN

Este texto aborda el concepto de Círculo de Cultura, traído por Freire, como espacio crítico, creativo para una educación liberadora y protagonista de la relación entre decolonialidad y el pensamiento de Freire. Se realizó una investigación teórica para conocer parte del pensamiento de Freire y algunos elementos de la decolonialidad. Freire (2000a, 2000b, 1999, 1996a, 1996b, 1985a, 1985b, 1970), Dussel (1993) Mignolo (2017), Quijano (2000) y Walsh (2012, 2005) permiten una mayor aproximación al tema propuesto. El objetivo fue comprender las posibles relaciones entre el pensamiento de Freire y la decolonialidad en la formación crítica, creativa y liberadora a través del Círculo de Cultura. El estudio apunta para el papel del Círculo de Cultura en la relación entre la decolonialidad y el pensamiento de Freire basado en la pedagogía dialogica, en la práctica reflexiva y de liberación. A través de ellos es posible movilizar un proceso insurgente por una educación basada en la promoción de la criticidad, la creatividad y la libertad.

PALAVRAS-CLAVE: Educação liberadora. Pedagogia dialógica. Prática reflexiva y de liberación.

1 INTRODUÇÃO

A educação do século XXI, ancorada num modelo de escola remanescente de movimentos dos últimos séculos, evidencia inúmeras tensões e conflitos, especialmente no que diz respeito à necessária formação de educandas e educandos críticos, criativos e livres. A superação dessas tensões demanda uma forma outra de educação que se proponha a superar esses conflitos e a fazer dessa demanda, sua razão de ser. Trata-se de uma educação que se desvincule de princípios hegemônicos, essencialmente marcada por dualismos entre pobres e ricos, oprimidos e opressores, falantes e silenciados.

Esta proposição remete ao pensamento de Paulo Freire, protagonista de profundas discussões provocativas para mudanças de cenários no contexto educacional. Também acena para uma teoria recente, que se apresenta como insurgente à realidade posta, surgida no contexto da América Latina: a decolonialidade. Considerando a de relação entre o pensamento de Freire e a decolonialidade, surge o conceito e a prática do Círculo de Cultura como cenário de protagonismos das vozes insurgentes, historicamente silenciadas.

Paulo Freire surge nesse cenário porque quando se menciona a formação de educandas e educandos críticos, criativos e livres não há como fazê-lo sem ele. Disso surge um importante questionamento: que relações se pode estabelecer entre o Círculo de cultura proposto por Paulo Freire e a decolonialidade na formação crítica, criativa e livre de educandos? O objetivo é compreender as possíveis relações entre o pensamento de Paulo Freire e a decolonialidade na formação crítica, criativa e livre por meio do Círculo de Cultura.

Do ponto de vista metodológico, valemo-nos da pesquisa teórica, que se constituiu de etapas fundamentais:

[...] o domínio dos clássicos de determinada disciplina. Eles trazem a acumulação já feita de conhecimento, as polêmicas vigentes, a cristalização de certas práticas de investigação, o ambiente atual da discussão em torno do assunto, e assim por diante. O conhecimento criativo dos clássicos – não a mera leitura passiva ou a de discípulo ingênuo – é uma das formas mais comuns de pesquisa teórica. [...] o domínio da bibliografia fundamental, através da qual tomamos conhecimento da produção existente; podemos aceitá-la, rejeitá-la e com ela dialogar criticamente. [...] a verve crítica [entusiasmada e criativa], através da qual instala-se a discussão aberta como caminho básico do crescimento científico. (Demo, 1985, p. 23-24)

Dessa forma, parte-se da discussão dos autores que fundamentam os conceitos basilares da discussão, decolonialidade e círculo de cultura. Em seguida, pauta-se a discussão acerca de criatividade, criticidade e liberdade que se apresentam como metas da inter-relação entre os conceitos basilares. Por fim, a discussão caminha para uma análise crítica sobre os possíveis rumos para se estabelecer, na interação entre decolonialidade e Círculo de Cultura, espaços que contemplem as metas deste processo inter-relacional.

Para tanto, Freire (2000a, 2000b 1996a, 1996b e 1970) é fundamental para a discussão dos conceitos de Círculo de Cultura, criatividade, criticidade e liberdade e Dussel (1993), Fanon (2005), Mignolo (2017), Quijano (2000) e Walsh (2012 e 2005) sinalizam como essenciais à compreensão do conceito de decolonialidade. Essa discussão conduz a algumas reflexões, sem a pretensão de esgotá-las, que apontam para uma demanda por rupturas que precisam ser potencializadas para uma educação outra.

O texto inicia com uma reflexão acerca da proximidade entre o pensamento freiriano e os fundamentos decoloniais com vistas à proposição de uma epistemologia outra. Uma epistemologia fronteiriça, a qual se apresenta na etapa seguinte do texto, identificando-a como geradora do pensamento decolonial e de uma formação crítica, criativa e libertadora de seres humanos. Em um tópico seguinte, aborda-se a possível inserção do Círculo de Cultura como possibilidade freiriana para a consolidação dessa formação. Ao concluir o texto, aponta-se alguns indicativos que aproximam o pensamento freiriano e a decolonialidade como dialogicidade, reflexividade, libertação e liberdade, incompletude.

2 PAULO FREIRE E OS FUNDAMENTOS DA DECOLONIALIDADE PARA UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA

Para se debater as contribuições de Freire para uma educação crítica, criativa e libertadora numa perspectiva decolonial, é importante compreender o conceito de decolonialidade. Ao fazê-lo percebe-se que há uma proximidade entre decolonialidade e o pensamento de Paulo Freire, localizado entre um de seus precursores, especialmente no cenário educacional. Dialoga com diferentes autores e apresenta uma pedagogia epistemologicamente instituída com base nas margens dos modelos hegemônicos e eurocêntricos.

A decolonialidade corresponde a uma insurgência à modernidade e uma profunda crítica ao que muitos chamam de pós-modernidade. Esse movimento insurgente, de natureza crítica, alcança o momento em que a hegemonia europeia passa a se desenhar, sendo por isso o ano de 1492, um marco para os decoloniais, (Dussel, 1993). Para ele foi nesse momento que os povos, culturas e saberes da América sofreram um verdadeiro encobrimento, fazendo surgir o mito da modernidade.

A educação, surgida a partir desse evento, foi concebida em modelos e práticas europeias, inclusive o modelo que temos e que se inspira no que se institui nos últimos séculos. Trata-se de um modelo que não comporta as expectativas contemporâneas, por assumir uma lógica colonial marcada pela dominação, submissão, vulneração e discriminação, e sim de um modelo que necessita ser superado, mas não para ser substituído por outro. A demanda agora é por uma educação que respeite as culturas, os conhecimentos e as especificidades de cada contexto, para então propor uma educação que fortaleça identidades e referenciais locais.

Isso porque o colonialismo é o responsável pela destruição de forma impiedosa de todas as referências culturais dos colonizados construindo-lhe uma imagem de sociedade sem valores (Fanon, 2005). Essa condição conduz as culturas e os conhecimentos originais desses sujeitos (no caso educandas e educandos) à margem do campo de legitimação por ser esse campo de identidade eurocêntrica. Mais do que isso, são convencidos da necessidade de se submeterem ao colonizador que lhe oferece gentilmente a passagem da marginalidade para a civilização.

A marginalidade aqui sugere a ideia de fronteira, ou seja, esses saberes não possuem espaço na centralidade das discussões de legitimação e validação tradicionais do conhecimento. Trata-se de um cenário em que o silenciamento, a opressão e até mesmo a violência são utilizadas como formas de apagamentos convenientes de culturas. Em contrapartida Freire e Fanuz (1985, p. 39) afirmam que “à leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas”. Dessa forma, não se pode pensar numa educação para, mas com as massas, para que estas percebam sua condição e discutam para então nela intervir. Esta é uma educação feita a partir das fronteiras penetrando pelas gretas, promovendo as necessárias rupturas. (Walsh, 2012).

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

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

A reversão do quadro de marginalidade desses povos e suas culturas está na compreensão dos efeitos da colonialidade sobre eles. Nesse sentido, Paulo Freire é um dos precursores da denúncia dessa nova condição e, assim, manifesta que

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

Ao fazer essa afirmação, Paulo Freire revela seu entendimento acerca do protagonismo essencial da educação neste grande giro que poderá, não apenas descolonizar mentes, mas fazê-las tomar as rédeas de seu destino e de seu caminhar. Mentis capazes de construir seu caminho de forma livre e autônoma, por meio de práticas subversivas e insurgentes, o que fundamenta a decolonialidade (Walsh, 2005). Isso também caracteriza Paulo Freire como um autor essencial para uma nova epistemologia. Uma epistemologia que contemple as culturas marginais, que transite para além das fronteiras dos modelos hegemônicos e proponha um diálogo respeitoso e crítico entre diferentes culturas.

A proposição desse diálogo no contexto da educação é a marca preponderante do movimento que convencionou-se chamar de educação popular. Surgida como proposição antagônica ao autoritarismo preponderante na América Latina (e no Brasil), na década de 1960, a educação popular, e não apenas pública, conforme Freire (1996a, p. 32) parte do princípio de que “do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão”. O encobrimento cultural do “povão” decorrente de seu silenciamento se constitui numa denúncia que fundamentará discussões que historicamente conduzirão ao surgimento de teorias como a decolonialidade.

Isso não ocorre por acaso, mas pelo fato de a educação popular assentar-se na profunda capacidade das massas de produzir e forjar saberes que as caracterizam cultural, política e socialmente. Assim, mesmo a educação pública, se não for popular, será apenas

mais um cenário de elitização e colonialidade. Se a educação popular é uma educação pensada com as massas e pelas massas, é possível dizer que qualquer outra será uma educação pensada pelas elites para as massas, daí a necessidade de rupturas profundas.

Portanto, é possível afirmar que a educação popular é o que mais se aproxima de uma educação de base epistêmica decolonial. Assim, a educação popular, prática inspirada em Paulo Freire, é que lhe confere a condição de pioneiro do pensamento decolonial. Sua estratégia de tornar a escola um cenário de desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da liberdade. Partindo da condição da própria educanda e do educando, faz com que não se limite a modelos ou teorias hegemônicas. Ao contrário, propõe uma teoria que explicita o respeito ao protagonismo das diversidades e individualidades e rejeita qualquer postura autoritária ou impositiva. Trata-se, assim, de um giro epistêmico, sensível às vozes das fronteiras e das que não ecoam nos centros hegemônicos.

3 EPISTEMOLOGIA FRONTEIRIÇA: GÊNESE DO PENSAMENTO DECOLONIAL E DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA, CRIATIVA E LIBERTADORA

O desafio de deslocar o pensamento e a reflexividade acerca do protagonismo da educação dos modelos hegemônicos para um cenário em que não há modelos, constitui-se no grande desafio proposto por Paulo Freire. Ao propor que sua concepção de educação seja reinventada, revela um profundo respeito à pluralidade dos contextos e sujeitos (educandas e educandos) a que ela é apresentada, o que lhe infunde um caráter pioneiro em relação à decolonialidade. Para não reduzir essa perspectiva a um mero ativismo é preciso constitui-la valendo-se de fundamentos epistemológicos que apontem para uma coerente luta consistente por sua legitimação. Uma legitimação que não ocorre por um referendo tendo por base modelos hegemônicos, mas pela proposição de uma postura teórica que rompa com estes e exalte a diversidade de existências e seus saberes.

Num contexto hegemônico, estabelecido por uma lógica colonial, tudo o que é diverso e adverso é posto a certa distância do centro dos debates que legitimam os conhecimentos e culturas. Trata-se de um contingente que habita a fronteira dos territórios hegemônicos, por vezes dialogando com conhecimentos e culturas que sequer são reconhecidos como tal pelos centros hegemônicos. Ao contrário, em nome de uma suposta modernidade, ocorre um violento encobrimento, ocultando povos e culturas (Dussel, 1993). Assim, surge a epistemologia fronteira, precursora do pensamento decolonial, que analisa a radicalidade dos pensamentos diversos em detrimento da subserviência aos hegemônicos.

Assim, formalizam-se categorias classificatórias e sectários de humanos: inferiores e superiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2000). Em sua discussão acerca da legitimação do poder que, conseqüentemente, incide sobre a do ser e do saber, o autor aponta a tendência eurocêntrica de homogeneização como grande responsável pelo encobrimento de culturas e saberes ancestrais, comuns aos povos originais. Em função disto pode-se dizer que surge uma epistemologia do “Terceiro Mundo”, de modo particular da América Latina, cenário de existências diversas, a margem da hegemonia europeia.

Dessa forma, a decolonialidade, segundo Mignolo (2017, p. 30) “requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade”. O pensamento decolonial pretende romper com esta dicotomia entre o que há no exterior e no interior destes territórios de pensar que hegemonizam alguns e excluem outros. Essa territorialização epistêmica da modernidade se constitui na grande responsável pela geração de uma elite dominante e opressora e um contingente de excluídos, esfarrapados, subalternizados e oprimidos. A radicalidade do pensamento fronteiriço significa

Hablar de un posicionamiento crítico fronterizo permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para incidir en o para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas. [...] Su meta es interculturalizar críticamente a partir de la relación entre varios modos de pensar, incluyendo entre pensamientos-otros (en su pluralidad), una relación conflictiva y de lucha en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente a nivel teórico, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder. (Walsh, 2005, p. 30)

Nota-se, assim, a profundidade do pensamento fronteiriço. A decorrência de uma imensa responsabilidade que incide sobre quem o conhece e o assume, remete-nos a pensar que para uma educação que o contemple, torna-se fundamental uma docência outra. Dessa forma, o pensamento decolonial acena para uma formação continuada de professores outra, baseada e geradora de uma nova pedagogia. A pedagogia decolonial, como tal, além de denunciar o afã opressor dos modelos tradicionais, propõe uma ação libertadora efetiva e afetiva como ocorre nos Círculos de Cultura amplamente utilizados por Paulo Freire e que se discute mais adiante. Nesse sentido,

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2012, p. 29)

Dessa maneira, pode-se dizer que o pioneirismo de Paulo Freire, na discussão sobre uma pedagogia crítica é também mentor do que podemos chamar de Pedagogia Decolonial. Outra característica decolonial perceptível em Freire é o fato de que suas provocações teóricas e suas práticas se estendem para além do território educacional, estendendo-se por diferentes áreas e espaços humanos. Ao inserir as discussões pedagógicas em outros cenários, para além da educação, demonstra que a libertação é um exercício que não prescinde da educação, mas não se dará exclusivamente por ela. Uma terceira característica de Freire que o aproxima da decolonialidade é o fato de que, diante da insistência de muitos em reduzir sua proposta a um método, revela-se avesso à proposição de modelos ou de práticas meramente doutrinárias, mas requer para si, uma análise crítica constante, como forma de se fazer presente nos diferentes cenários. Freire rejeita a ideia de agregar seguidores e propõe que a educanda e o educando ou grupo construa sua própria caminhada.

Partindo disso é inegável a necessidade de se propor uma formação humana, no contexto escolar, que não seja uma réplica de discursos tomados como verdades absolutas e únicas. Romper com silenciamentos e subalternizações não é um exercício simples, porém torna-se indispensável empreender o máximo de esforço para que as novas gerações teçam suas relações afetivas, culturais e sociais a partir de práticas dialógicas como o Círculo de Cultura. Por meio deste, assimilam a naturalidade que caracteriza a diversidade, assim como o caráter imprescindível do encontro dos diferentes à construção de espaços críticos, criativos e libertadores.

Com isso, perceberão que as verdades trazidas e espalhadas pela modernidade concentram sua preocupação em submeter a todos a práticas únicas, legitimadas por tradições epistemológicas que se tornam impenetráveis e intransponíveis. Modelos que por serem impostos, suprimem culturas, conhecimentos e formas diversas de existir e que se revelam extremamente frágeis por contar com uma previsibilidade cristalina em face da adoção de modelos únicos e conhecidos. A pandemia do novo Coronavírus revelou estas fragilidades, expôs chagas que eram obscurecidas pelo pensamento hegemônico, porém conhecidas por aqueles que sempre insistiram em não se submeter a ele.

A insubmissão, por vezes imbuída de um caráter subversivo, fez desses sujeitos (educandas e educandos), objeto de esquecimento, ou em casos em que seus gritos passaram a ecoar mais profundamente, descartados pelos caminhos. Nesse sentido, é possível afirmar

que somos regidos por verdadeiros unicórnios que apesar de ferozes, sucumbem quando identificados: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. O capital não sobrevive sem o trabalho, a colonialidade não se sustenta diante da liberdade plena e regime patriarcal se esfacela diante das lutas por igualdade de oportunidades (Santos, 2020).

Assim, uma escola que atenda às demandas populares precisa assentar-se sobre a epistemologia fronteira para revelar às educandas e educandos a perversidade do capitalismo, colonialismo e patriarcado como alicerces dos interesses hegemônicos. Trata-se de uma educação que estabelece uma consciência crítica no educando, superando a consciência ingênua, não apenas em relação ao ambiente escolar, mas em relação ao seu protagonismo diante do contexto em que vive. Essa educação deve ser pensada com o oprimido e não para ele, para que possa fazer da própria opressão e suas causas, objetos de significação de seus estudos (Freire, 1999). Dessa forma, abandona claramente a perspectiva ingênua que abriga o fatalismo, para uma postura de luta para libertar-se.

Nesse sentido, Freire, (1996a, p. 18) afirma que “precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. A importância da superação, por parte da educanda e do educando, da ingenuidade pela criticidade é imensa, pois só assim incutirá em sua vida a ideia que sua crítica não é a única possível ou viável. Trata-se também de propor à educanda e ao educando a responsabilidade de tecer sua própria crítica, sabendo que esta encontrará convergências e divergências diante de críticas de outros, que igualmente saberão conviver com a sua. O desenvolvimento dessa curiosidade crítica se dará precisamente pela oportunidade que o sujeito terá de, nas relações respeitadas com os diferentes e divergentes, dialeticamente (re)construir sua forma de ser, pensar e existir.

A noção de epistemologia fronteira, assim como a postura crítica, só será possível quando vivenciadas pelas educandas e educandos por meio da compreensão de sua condição. Essa compreensão, por parte dos que estão nas fronteiras, permite a estes sentirem os efeitos da marginalização e do silenciamento imposto por quem está ao centro. Ambas também fundamentam a ideia de inacabamento e incompletude de sujeitos (educandas e educandos) e conhecimentos. Por meio deles a educação torna-se cenário de prática de solidariedade social em que as educandas e educandos são protagonistas da construção de sua própria formação. Dessa forma, é possível afirmar que uma das características marcantes do pensamento freiriano e que contribui para o protagonismo fronteira é a promoção da consciência crítica. Para Freire não basta tomar consciência da realidade, mas ao fazê-la compromete-se com a necessária e inexorável necessidade de transformá-la. A consciência

de caráter crítico é o entendimento da incompletude daquilo que se passa a saber e que por isso mobiliza para o saber e o ser mais.

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

Na perspectiva dos que estão nas fronteiras, a crítica deve ser abrigada por uma consciência, a qual, escreve Freire (1970, p. 475) “[...] não é produzida apenas por um esforço intelectual, mas por meio da práxis – por meio da unidade autêntica de ação e reflexão [...] a conscientização não é um charme mágico para os revolucionários, mas uma dimensão básica de sua ação reflexiva”. A criticidade consciente da educanda e do educando o fará decolonial, na medida em que ao tomar consciência de sua condição compromete-se em transformá-la, libertando-se das amarras coloniais. Sensibilizado, reconhecerá a colonialidade e ao opor-se a ela se tornará autor permanente de sua liberdade e da libertação dos demais. Essa consciência crítica, por sua vez, também não é adquirida em condição de acabamento, mas por um desafio diário, por meio de práticas pautadas em diálogos horizontais, sem hegemonias ou marginalizações.

4 O CÍRCULO DE CULTURA: UMA POSSIBILIDADE FREIRIANA PARA A CONSOLIDAÇÃO DE CRITICIDADE, DA CRIATIVIDADE E DA LIBERDADE

A formação humana não se resume a um treinamento ou a recepção e saberes (re)produzidos por especialistas, no caso os educadores. Para uma perspectiva decolonial, esta concepção é ainda mais significativa, pois exige não apenas uma mera aceitação de que é preciso provocar rupturas e insurgências, mas impõem novas estratégias para que não se corra o risco de querer fazer algo diferente sem mudar práticas. Por isso, é fundamental que se pense numa forma outra de educação outra. Uma forma de educação que não seja a ditada por quem domina e oprime, mas construída a partir de quem é oprimido, conforme ocorre na educação popular.

Para que isso seja possível, o Círculo de Cultura apresenta-se como uma estratégia não apenas viável, mas necessária, pelas características e sentidos que possui e que se versa neste momento. Trata-se de uma contribuição de Paulo Freire com a pretensão de estabelecer uma relação dialógica entre os participantes. Mais do que promover um diálogo entre diferentes sujeitos (educandas e educandos), toma como preocupação fundamental a ideia de que a

todos seja garantida a dicção de sua palavra, sem que haja qualquer pretensão hegemônica ou de domínio entre os participantes.

O Círculo de Cultura tem sua consolidação prática com Paulo Freire, na década de 1960, quando da sua atuação nos movimentos de alfabetização de adultos no contexto da educação popular. Com ele se estabeleceram formas alternativas de alfabetização, uma vez que não lhe parecia ético infantilizar o adulto, expondo-o aos métodos tradicionais de alfabetização de então. Nesse sentido, demonstra um profundo respeito à condição dos alfabetizandos, à sua história, à sua cultura e à sua experiência. Garantir a oportunidade de cada um expor sua condição sem precisar de permissão torna o processo formativo altamente transformador. Assim, além de conhecer sua condição e a dos demais, o(a) participante percebe-se num coletivo por meio do qual será possível mobilizar um processo de transformação. Assim,

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (Freire, 1980a, p. 141-142)

Recebe a denominação de círculo porque os participantes são dispostos de tal modo que todos se vejam, estabelecendo entre si uma relação de horizontalidade. O aspecto cultural se revela na medida em que os participantes buscam compreender, criticar e transformar o meio, por aquilo que eles próprios são fazedores. Por isso, a formação pelo Círculo de Cultura rejeita definitivamente o fatalismo, que convence que a realidade está posta e sobre ela pouco se pode fazer. Por meio dele as educandas e educandos passam a compreender que sua condição é imposta, determinada por quem lhe oferece pequenas doses de saber, suficientes para que cumpra sua finalidade como oprimido.

Além disso reconhece a imprescindibilidade da intervenção cultural humana para a consolidação de uma educação outra, não havendo a possibilidade de ignorar o que a educanda e o educando já vivenciam e conhecem. Uma educação que respeite as individualidades e reconheça as múltiplas identidades, não apenas num clima de tolerância, mas de convivência celebrada por trocas e partilhas. Por isso, é importante compreender o sentido de cultura que se deseja estabelecer nesta discussão. Assim,

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente... Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. (Freire e Faundez, 1985, p. 31)

Na dialogicidade provocada no Círculo de Cultura os participantes revelam sua cotidianidade e nela suas práticas culturais, nas quais será possível identificar suas essencialidades. Será nelas que o processo educativo ancorará suas ações, para então estabelecer uma significação às educandas e educandos. No diálogo desses cotidianos é que se reconhecerá a incompletude de cada educanda e educando, como também sua capacidade real de intervir com os demais sobre uma realidade coletiva. A conscientização é, pois, a tomada de ciência (conhecimento) da realidade para poder intervir, uma autêntica problematização, e não uma simples informação acerca da realidade para contemplá-la passivamente. Assim, num contexto de formação que tem como propósito a intervenção na realidade vivida pela educanda e educando, o Círculo de Cultura surge como excelente possibilidade de sua realização.

Assim sendo, os Círculos de Cultura têm de fazer do diálogo a grande diretriz de sua execução (Brandão, 2010). De tal modo, as informações, as mudanças de postura (rupturas e insurgências) são conseqüências do diálogo liberto e libertador sobre a realidade. A perspectiva de fazer do diálogo a grande estratégia do Círculo de Cultura, fundamenta-se na certeza de que os diferentes sujeitos percebem seu entorno de maneira singular e igualmente importante. Numa educação que estimule a criticidade, a criatividade e a liberdade, a prática dialógica certamente permitirá a compreensão da condição real de cada indivíduo e permitirá que em cada contexto seja refletida uma ação transformadora que atenda às suas demandas.

O Círculo de Cultura é descrito por um grande espiral (Figura 1), como uma sucessão de etapas que se ampliam tanto no que diz respeito à compreensão das origens do problema em questão quanto às possíveis soluções e quanto a participação efetiva de todos na construção dessas soluções (Henz; Toniolo, 2017). A figura da espiral é, assim, a síntese do que se pretende com uma educação numa perspectiva decolonial, em que cada participante agrega seus saberes, vivências e experiências, ampliando o horizonte de debate e entendimento acerca da problemática apresentada.

Por essa razão, o Círculo de Cultura é caracterizado pela inexistência de restrições que impeçam de aprofundar o debate da origem de um problema recorrente, assim como de ampliar horizontes em relação às soluções que se queira propor.



Figura 1: Espiral descritiva do Círculo de Cultura
Fonte: Henz e Toniolo (2017, p. 525)

O olhar aguçado e a escuta sensível reforçam a ideia de que não há o menos ou o mais importante em relação às discussões num Círculo de Cultura em que se promova uma educação outra. Os temas estão nas educandas e educandos evidenciados por suas relações com o mundo e por isso o olhar aguçado estabelece o diálogo crítico-reflexivo da realidade rumo aos inéditos viáveis (Freire, 1999). Num contexto dialógico, além da possibilidade concreta de se expressar, cada sujeito necessita aguçar não apenas o seu olhar, mas também habilidade de escutar, sentir e perceber as impressões do outro. Isso permite que o diálogo flua e que a dicção da palavra seja compreendida de forma outra, o que caracteriza uma educação decolonial. Um dos grandes desafios da educação progressista também é o de dar audição e visibilidade aos silenciados e invisibilizados, e quando pensada e realizada numa perspectiva decolonial, não o faz como uma concessão paternalista, mas como reconhecimento tácito de que não se pode tolher de ninguém o direito de expressar o que é, sente ou deseja.

Já a emersão/imersão das/nas temáticas oferece às educandas e educandos a possibilidade de transcender aos limites das impressões de quem vive e sente determinada experiência, para poder compreender o motivo pelo qual se está vivendo e sentindo tal experiência. A codificação então permite tomar distância e emergir do contexto para melhor conhecê-lo (Freire, 1996a). Assim, após visualizar e ouvir e, por conseguinte, compreender a problemática é preciso buscar transcender os limites do que é vivido pelas educandas e

educandos em formação. Essa transcendência ocorre pela valorização dos saberes das educandas e educandos, mas também pela sua potencialização na relação com outros saberes.

Em relação ao distanciamento e ao inacabamento, pode-se dizer que é a certeza do fim das certezas, ou seja, de que tudo já está posto e feito. O caráter inacabado dos homens faz da educação uma permanente ação para a mudança (Freire, 1999). É a consciência do inacabamento que move, que instiga para buscar os que não estão. Numa perspectiva decolonial, é essencial que essa consciência seja presença constante em todo o processo formativo da educanda e do educando. Assim, o Círculo de Cultura presume que os diferentes incompletos, unam-se para solidariamente construir-se e relacionaram-se entre si e com o contexto, não permitindo hegemonias ou posturas hierárquicas.

Os diálogos problematizadores estabelecem um sentido mais dinâmico, dialógico e desafiador, uma vez que para um problema é preciso oferecer caminhos de solução. Por isso, é fundamental lembrar que a história é uma possibilidade e o futuro viável somente o será se for problematizado (Freire, 2000b). Precisamos ser sujeitos e objetos da história, seres da decisão definida a partir de escolhas próprias, da ruptura e não apenas de superação e de atitudes pautadas na ética. Assim, uma educação decolonialidade, por meio do Círculo de Cultura, assume um caráter precursor de um futuro outro. Nesse sentido, os diálogos são conduzidos para que os problemas assumam a centralidade das discussões, e por meio da participação das educandas e dos educandos a legitimação das prováveis respostas se dará pela sua capacidade de resolutividade das demandas apresentadas. Os diálogos problematizadores não apenas se servem do Círculo de Cultura, como também lhes dão diferentes caracterizações em conformidade com o contexto e com os problemas discutidos.

O registro re-criativo é elemento fundamental para uma proposta decolonial de educação que demanda necessariamente uma profunda reflexão acerca do que ocorre ao longo do processo de formação das educandas e dos educandos. É preciso assumir o risco das incertezas características do diálogo na sua forma mais autêntica (Freire, 1996a). Assim, um Círculo de Cultura não é cenário para certezas ou para supostas supremacias conceituais. Ao contrário, será um cenário para sucessivas perguntas que romperão com quaisquer certezas e apontarão para a horizontalidade das discussões. A criatividade da educanda e do educando será desafiada, como se espera numa educação pautada na liberdade para a emancipação das educandas e educandos envolvidos, para que com suas experiências e vivências aponte para um inédito. Acerca disso, Freire e Faundez (1985, p. 53) dissertam que “[...] quanto mais se embrutece a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber respostas a perguntas que não foram feitas [...]”. Assim, um inédito que será sempre viável na medida em que não houver limites impostos externamente.

Eventualmente esse inédito poderá não contribuir para a resolução do problema proposto por exemplo, mas será uma oportunidade de estabelecer um ambiente de autoria.

Sobre a conscientização, como estratégia de mobilização, pode-se dizer que faz com que quem conhece não se omita, não se acomode na condição de sujeito contemplativo. A conscientização não é mera apreensão, mas crítica epistemológica acerca da realidade (Freire, 1980b). Por meio dela é possível não apenas compreender o problema, mas lançar sobre ele uma possibilidade de ação. Numa proposta de educação decolonial a conscientização é também uma construção coletiva e solidária, em que os participantes apontarão suas percepções dos problemas e com isso dialeticamente elaborarão a solução.

O Círculo de Cultura num contexto de educação decolonial exerce um protagonismo autotransformativo, visto que os saberes dos diferentes sujeitos educandos dialogarão para uma transformação coletiva. Essa interação é a consolidação do Círculo de Cultura como estratégia fundamental de libertação por ser na liberdade e na autonomia. A auto(trans)formação é um movimento em espiral, que na medida em que avança amplia seus horizontes, especialmente porque respeita a condição ontológica do inacabamento humano em busca do ser mais (Freire, 1996a). O protagonismo das educandas e educandos no Círculo de Cultura, revela-se uma legítima ação de formação de si próprios, uma proposta de construção de saberes partindo das próprias relações vividas e experimentadas. Além disso, produz autotransformação a partir da reflexividade intrínseca ao processo de conhecer a si e ao seu entorno.

A prática do Círculo de Cultura é geradora de conhecimentos que incidem sobre novas formas de (re)existir, por meio de um debate dialético, dialógico e reflexivo. Nesse processo, as demandas das educandas e dos educandos envolvidos passam a se confrontar com as soluções que a humanidade lhe oferece. Desse confronto, o Círculo de Cultura induz a educanda e o educando à prática da reflexividade, construindo saberes que podem ser aplicados a outras demandas, sem que para isso seja necessário passar por algum mecanismo de legitimação externa. O Círculo de Cultura é, por suas características, um espaço de autoformação em que todos podem e devem contribuir solidariamente para formação dos demais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início do século XXI, por si seria um convite para uma profunda reflexão sobre a urgente necessidade de promover um movimento epistemológico de eminente ruptura no contexto educacional. Paulo Freire já vinha sinalizando para isso ao longo da última metade do século passado, por meio de práticas e estudos, alertando para a possibilidade/necessidade de uma educação outra. Apesar de nos primeiros anos do século XXI ter havido um avanço nesse sentido, observa-se que com os retrocessos mais recentes, este convite converteu-se em convocação.

O desejo de uma educação insurgente que se oponha ao modelo hegemônico que marginaliza, humilha, subalterniza, condena, oprime e exclui poucas vezes foi tão necessário quanto agora. Para tanto, é inegável o protagonismo do pensamento de Paulo Freire à educação decolonial e o Círculo de Cultura representa uma estratégia fundamental para que isso se materialize. Alguns indicativos sinalizam para consolidar essa afirmação:

1. Dialogicidade: o diálogo é marca essencial das relações humanas. É por meio dele que se exercita a dicção da palavra, assim como sua escuta, por meio do que os diferentes estabelecem um profundo reconhecimento de sua incompletude na medida em que reconhece no outro, alguém que sabe. A horizontalidade do diálogo, determinada pelo Círculo de Cultura, opõe-se ao silenciamento das práticas educativas tradicionais que impedem que as subjetividades se manifestem e construam seus saberes a partir do que experienciam. O diálogo faz com que a criticidade promova a (des)construção de si e do(s) outro(s) à luz daquilo que efetivamente seja relevante para aquele contexto, sem que isso ocorra por imposição externa.
2. Reflexividade: a análise do contexto em que está a educanda e o educando lhe permite compreender a historicidade que o forjou e construir criticamente o que está por vir, sem ater-se a modelos e padrões externos, propondo ao mesmo tempo uma prática autêntica e original àquele contexto. Por meio da reflexividade, num cenário de Círculo de Cultura há um esforço da própria educanda e do educando em buscar sua inserção na construção de seu futuro. Numa perspectiva decolonial o futuro é compreendido como uma realidade a ser problematizada, para que o que se sabe possa ser utilizado, porém de uma forma outra, reinventada, inédita. Será a reflexividade que dará viabilidade e esse processo de reinvenção para que o futuro não seja apenas a espera por algo já determinado.

3. Libertação e liberdade: a libertação por si não significa necessariamente uma garantia de liberdade. Esta se dará a partir da convicção de que uma vez liberto, a educanda e educando deve colocar-se em ação para que sua liberdade jamais seja tolhida. Assim não será mais um sujeito subjugado e subalternizado. A preservação da liberdade é, pois, um compromisso assumido pelos libertos de jamais prescindir de sua liberdade mesmo que isso lhe custe sacrifícios ou renúncias. Num Círculo de Cultura imerso numa educação decolonial a liberdade há de reconhecer e respeitar as outras liberdades, ou seja, não há espaço para qualquer manifestação autoritária ou impositiva. A educanda e o educando que passa por essa experiência compreende que há em sua existência, uma interface com outras existências a serem respeitadas no seu direito exclusivo e peculiar de existir.
4. Incompletude: com isso, afasta-se a educanda e o educando da arrogância de se considerar sabedor de um saber superior. A horizontalidade do Círculo de Cultura dará conta disso, por diluir qualquer tentativa de invalidação a um saber em detrimento de outro. Ao contrário o mergulho nos diferentes saberes deve afirmar no indivíduo a certeza de que o que sabe lhe impõe o dever de saber mais e o empenho para que todos saibam os saberes que lhe são verdadeiramente significativos e potencialmente transformadores.

Esses indicativos percebidos no pensamento de Paulo Freire e fortemente presentes na educação numa perspectiva decolonial são a essência da consciência que se pretende para uma formação humana que se proponha a mobilizar para a insurgência em direção a uma educação outra. Essa insurgência baseada numa concepção epistemológica outra de educação, não será oferecida por ninguém, mas construída e conquistada internamente pelas educandas e educandos. Esses o farão por meio de partilhas de experiências, vivências e existências em que o Círculo de Cultura será a estratégia fundamental para que todos possam atuar como efetivos protagonistas de sua própria existência.

Assim, uma educação outra, pensada e praticada por Paulo Freire, não é apenas uma mudança de método ou de doutrina teórica, mas o estabelecimento de uma educação outra. O pensamento decolonial não nega a historicidade que vem conduzindo a humanidade, mas a revela como percurso que produziu exclusão, repressão, opressão e condenação, especialmente nas periferias do mundo. A decolonialidade prima pela criticidade, criatividade e liberdade, como também defende Freire para escola do futuro, o que faz do Círculo de Cultura, uma prática de que não se pode prescindir.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro - A origem do “mito da modernidade”**. Conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2005.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d’água. 2000b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996b. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980a. p. 136-195.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980b.
- FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Educational Review**, v. 40, n. 2, 1970.
- HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos Andrade. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026> . Acesso: 28 mar.2020.

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

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

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

WALSH, C Catherine. Lo pedagogico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 2012. p. 23-68. Disponível em:
https://www.academia.edu/42086391/LO_PEDAG%C3%93GICO_Y_LO_DECOLONIAL_Entret_ejiendo_caminos?email_work_card=title Acesso em: 21.abr.2020.

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

Agradecimento - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Revisão gramatical realizada por: Rosana Paza.

E-mail: ropaza@hotmail.com