

Perspectiva para a emergência de uma educação intercultural crítica

Resumo

O artigo em questão apresenta reflexões acerca da relevância do pensamento de Paulo Freire com vistas à abertura de sendas possíveis para a instauração da interculturalidade crítica, no mundo das escolas e demais organizações sociais. Para tanto, nos apoiamos nas categorias da ética do reconhecimento e do diálogo intercultural - presentes nas obras desse autor - como princípios fundantes para a emergência e a efetivação de processos político-pedagógicos engendrados em relações inter-humanas, que possibilitem – a partir da denúncia do colonialismo e da colonialidade do ser, dos saberes e do poder – o anúncio de uma educação intercultural crítica, forjada na igualdade associada ao respeito às diferenças de classe, etnia, sexo, gênero, nacionalidade, língua e religião, existentes entre as pessoas.

Palavras-chave: Educação intercultural, ética, diálogo, diversidade cultural, colonização.

Walter Frantz

UNIJUI

wfrantz@unijui.edu.br

José Wnilson Figueiredo

Instituto Federal Catarinense

wnilsonfi@yahoo.com.br

Introdução

Na conjuntura atual, vive-se sob o império hegemônico da cosmovisão da dominação, que se imiscui nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais dos espaços escolares e dos demais espaços das sociedades, colonizando-os a partir da veiculação de valores ancorados no ideário da lógica capitalística da

globalização, que se espalha por todos os continentes, caracterizada pela imposição da monocultura do ser, do saber e do poder, promovida pelas nações do Norte global à custa do ocultamento dos saberes, do ser e dos poderes das populações dos países do Sul global.

Essa cosmovisão da dominação remonta à invasão e à dominação da América pelos europeus, em 1492. Constitui um pensamento único eurocentrista (WALLERSTEIN, 2007), de cunho discriminatório, que é transmitido por meio de uma política e de uma pedagogia que promovem uma divisão do mundo em duas regiões, através do estabelecimento de linhas cartográficas - demarcadoras dessa divisão - impostas no passado colonial e que persistem até os dias atuais. (SANTOS, 2005). Afirma Wallerstein (2007, p. 29): “A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”.

Essas linhas cartográficas são estabelecidas com base no critério aportado no pensamento da modernidade eurocêntrica, que distingue as regiões do mundo, a partir de uma classificação, fundada na visibilidade de apenas uma minoria da população mundial, que ocupa uma pequena fração do planeta, em detrimento da maioria da população situada em uma extensão territorial maior do que o território ocupado por aquela minoria. Dessa forma, a visibilidade é conseguida e é mantida pela exclusão, violência e opressão de natureza epistemológica, política, social e cultural, decorrentes do colonialismo e da colonialidade provenientes, que separa a realidade da vida das sociedades em universos distintos, de acordo com a região geográfica e a etnia, de onde provêm as pessoas da seguinte maneira: aquelas pessoas que pertencem às etnias e as regiões, consideradas supostamente desenvolvidas pelo padrão eurocêntrico, encobrem aquelas pertencentes às etnias e às regiões diversas desse padrão estabelecido.

Padrão este que é balizado pela racionalidade técnica instrumental hegemônica, a qual se baseia na premissa da discriminação e da naturalização das diferenças evidenciadas na assertiva: as populações dos Estados Unidos e da Europa são as que possuem os saberes verdadeiros, a etnia e as manifestações culturais superiores, enquanto que os saberes, a etnia e as manifestações culturais dos povos provenientes da América Latina, Ásia e África são considerados atrasados do ponto de vista do modelo de

Filosofia e Ciência apregoado por essa racionalidade. (DUSSEL, 1992; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007; SANTOS, 2010).

Essa racionalidade técnica instrumental coloniza o imaginário das pessoas ao impor prerrogativas, provenientes do ideário do paradigma da modernidade eurocêntrica, relacionadas à valorização dos seguintes aspectos a serem seguidos na vida social: o individualismo, o dinheiro como medida de todas as coisas, o crescimento e o progresso infinito, o antropocentrismo, o patriarcado, a busca do lucro a qualquer custo, a competitividade, o racismo epistêmico, o consumismo e a apropriação e a dominação da natureza.

Como consequência do triunfo dessa racionalidade, intensifica-se a desumanização pela ausência de valores apregoados, por essa racionalidade, atinentes à promoção da dignidade da pessoa humana no que diz respeito à evidenciação na vida de valores, tais como: a solidariedade, a cooperação entre os seres humanos e entre estes e a natureza, a dádiva, o amor, a amizade, o cuidado e a responsabilidade com as gerações presentes e as gerações vindouras, a abertura e a disponibilidade das pessoas para com as outras e a comunidade, o reconhecimento de todos os seres humanos, o consumo parcimonioso e responsável, o crescimento com base na ideia de uma abundância frugal e a busca da igualdade de todas as pessoas do mundo com base no respeito às diferenças de classe, nacionalidade, etnia, sexo, gênero, religião e língua.

Com efeito, esse aumento da desumanização tem provocado atitudes contestatórias - em todos os recantos do mundo em oposição aos corolários da ideologia do eurocentrismo - que oprime e exclui a maioria da população mundial, a partir da ideia de que o Norte global inviabiliza o Sul global. Bautista (2013, p.13) sintetiza essa situação com a expressão: “Eu vivo se tu não vives, eu sou se tu não és”. Têm emergido movimentos de resistência ao eurocentrismo em proporção mundial, especialmente, nas nações do sul global, em torno do anúncio e da implantação de possibilidades assentadas em políticas públicas capazes de vislumbrar novos caminhos, que substituam a despersonalização vigente pela perspectiva da personalização da vida social nas escalas local, nacional e global. Essa personalização proclama em favor da educação como prática de solidariedade - no, com e pelo mundo – como forma de se construir a ética universal

do ser humano forjada na abertura e na disponibilidade recíprocas entre as pessoas, estabelecidas por meio de relações intersubjetivas com base na dádiva sem medida em oposição à hegemonia da ética do mercado fundamentada na competitividade e no lucro (FREIRE, 1996; MOUNIER, 2004). Ética de mercado que se configura por relacionamentos verticais, fundados na opressão e na dominação, por parte dos detentores do poder em prejuízo daqueles que são subalternizados.

Portanto, a personalização é edificada por intermédio de um movimento de transmutação dos indivíduos em pessoas, que se dá pela saída desses indivíduos em direção aos outros e à comunidade da vida, a partir da assunção do diálogo e da ética da alteridade, em que os seres humanos atuam em comunhão com vistas ao crescimento de todos e da comunidade da vida num horizonte da busca igualdade de todos os seres humanos em meio ao respeito à diversidade cultural.

Esse crescimento é realizado com base em encontros genuínos pautados pela mutualidade entre os participantes desses encontros, os quais se efetivam pela consecução de atos impregnados de bondade, cuidado, generosidade e responsabilidade entre esses participantes numa perspectiva da emergência de uma vida decente construída sob a égide do imperativo da vocação ontológica e histórica dos seres humanos em ser mais, em conjunto com os outros, associado com a preservação da natureza. (BOFF, 2000; BUBER, 2001; FREIRE, 2005).

Esses encontros se dão pela disponibilidade, caracterizada pelo rompimento do individualismo, do narcisismo e do egocentrismo concomitante com a tomada de posição em favor da realização do *reino do entre*, forjado em relações ancoradas no princípio Eu – Tu, o qual se estrutura pela amizade e conagração mútuo entre os pares dessas relações, os quais ensinam e aprendem cooperativa e solidariamente (FREIRE, 1996; BUBER, 2001; MOUNIER, 2004).

Nesse sentido as categorias da ética do reconhecimento de todos os seres humanos e do diálogo intercultural, presentes nas obras de Freire, podem proporcionar um novo horizonte para a construção de uma educação intercultural crítica no mundo, através da intercomunicação entre o construto teórico e prático da educação freireana

com os saberes oriundos dos governos de matiz popular, movimentos e organizações sociais originárias do Sul global que – em convergência com movimentos de educação popular do Norte global - possam mobilizar práticas que catalisem e promovam a transformação social.

Essa transformação poderá vir a ser concretizada a partir da denúncia do contexto histórico e sociocultural, marcado pelo colonialismo e colonialidade das mais diversas formas, a que a humanidade está imersa no presente, por intermédio da práxis e - mediante essa análise – anunciem ações no, com e pelo mundo em torno da elaboração de saberes relacionados a uma epistemologia, política e pedagogia, que possam proporcionar processos de ensino e aprendizagem, com base no interculturalismo crítico, forjado na não colonização e no não colonialismo do ser e dos saberes e do poder da população mundial, sobretudo dos países do Sul global.

Ou seja, que se promova uma educação intercultural crítica destinada a todas as pessoas do mundo, através da busca da igualdade pela via do reconhecimento do outro em suas diferenças, acolhido na sua totalidade como pessoa e – consequentemente – não seja negado como ser humano, isto é, subsumido, tornado coisa, oprimido, sujeitoado e violentado (DUSSEL, 1992).

Neste artigo, buscamos refletir sobre o papel do ideário freireano com vistas a uma educação intercultural crítica, a partir das escolas, governos populares, intelectuais críticos e demais organizações, que reagem e resistem à lógica e ética capitalística, que tem como objetivo o lucro sem limites à custa da exploração do colonialismo e da colonialidade - e que anunciem e promovam experiências político-pedagógicas em função de um ensinar e um aprender, dirigidos para a consecução de uma vida em comunhão, em meio ao respeito à diversidade cultural de todos os seres humanos.

1. Caminhar com paulo freire rumo à educação intercultural crítica.

Os acontecimentos sociais e culturais, ao longo da história da humanidade, evidenciam que, em linhas gerais, os encontros de povos de culturas diferentes proporcionaram – quase sempre – a opressão e a dominação por parte dos povos de

maior poder bélico e econômico sobre aqueles que não dispunham desse poder, os quais foram e são esmagados do ponto de vista social, político e cultural na sua maneira de expressar os seus saberes, os seus conhecimentos, a sua maneira de ser e de compreender o mundo e o seu modo de imaginar e exercer o poder (WALLERSTEIN, 2007).

Um exemplo histórico clássico da dominação de uma cultura sobre a outra é a Conquista da América. Impôs-se o modo de ser dos povos europeus pela violência física e pela violência simbólica praticada, quando da invasão e do apossamento do território, pela colonização do imaginário desses povos pela transmissão de ideias adstritas aos filósofos europeus, em que Hegel foi um representante importante na veiculação dessas ideias, as quais afirmavam que os hábitos, saberes, conhecimentos e valores dos europeus eram superiores e, por esse motivo, deveriam ser assimilados pelos povos subjugados ao imperativo do eurocentrismo.

Esta cosmovisão de Hegel, que fundamenta a “suposta superioridade europeia” com relação aos outros povos se fundamentam em duas teses, segundo Andreola (2002, p. 123-124):

Da exclusão e do determinismo geográfico. [...] A partir dos fundamentos naturais por ele definidos, o cenário em que se poderia realizar a história universal seria necessariamente o Norte e o “centro”. Decretada a irrelevância da América do Sul para a história, Hegel reserva páginas de uma retórica altamente elogiosa à América do Norte como cenário futuro da História Universal.

Portanto, por essa visão de Hegel as populações diferentes das populações da Europa eram consideradas inferiores em todos os aspectos, ou seja, o outro não era tolerado no seu modo de ser. Dessa forma, essa visão “abria a porta” e dava sustentação para a consecução de atos imperialistas de dominação dos europeus aos povos da América, a qual se desenhava pela submissão do outro (os indígenas) por intermédio de uma violência etnocêntrica efetuada, mediante a utilização de métodos inerentes ao colonialismo e à colonialidade do ser, dos saberes e do poder, contra os povos nativos do continente americano.

Esse colonialismo e essa colonialidade destruíram, fisicamente e simbolicamente, o ser e as manifestações culturais dessas populações, produzindo um genocídio e um epistemicídio por ocasião da invasão e da dominação da América pelos europeus.

Apesar do colonialismo na sua forma política clássica ter desaparecido com a independência dos países que estiveram sob o jugo dos países europeus, ele (o colonialismo) persiste nos dias atuais sob a forma de colonialidade, a qual impõe o modo de ser europeu pela veiculação de informações por meio dos sistemas constitutivos hegemônicos das sociedades do Sul global, como escolas, governos e meios de comunicação de massa, que passam a ideologia advinda do Norte global como a mais desenvolvida em termos da produção de conhecimentos da Filosofia e da Ciência em relação ao que é produzido no Sul global. A respeito desse fenômeno da colonialidade, Oliveira e Candau (2010, p.17) expressam que: “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as Ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”.

O colonialismo e a colonialidade são duas expressões do domínio colonial imposto pelo eurocentrismo, porém apresenta diferenças nas suas metodologias de atuação. O colonialismo representa a forma de dominação em que um determinado país detém o poder político, administrativo, econômico, militar e cultural sobre um determinado território que está subordinado a esse país, como foi o caso dos países africanos que estiveram até a década dos anos 70, do século passado, sobre a tutela de Portugal. Já no caso da colonialidade, é uma forma de colonização – que apesar de advir do colonialismo – difere deste pela natureza da sua abrangência devido ao fato de que a colonialidade não se restringe à relação opressão - subjugação existente entre uma nação que oprime e a outra que é oprimida, mas que essa colonialidade é introjetada em todas as instâncias da vida do povo colonizado, fazendo com que este hospede a cultura do colonizador e passe a assimilar esta cultura como fosse a sua própria cultura. A esse respeito Torres (2007, p. 131) diz que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Assim sendo, apesar de estarmos envolvidos por uma multiplicidade de culturas, vivemos sob o signo da marginalização e da segregação social de diversos aspectos, como por exemplo, de etnia, de gênero, de nacionalidade, de língua, de religião, de sexo e de classe social, no que diz respeito à intolerância dos povos do Norte global aos povos que proclamam valores e identidades culturais diversas, como é o caso dos povos do Sul global, daquelas consideradas como “credíveis” pelos corolários do paradigma da modernidade eurocêntrica.

Como decorrência dessa intolerância, decorre daí que se incrusta a violência pelo fato de que somente alguns têm direito a vez e voz (os colonizadores), ao passo que os outros (os colonizados) são condenados ao silêncio. Dessa maneira, os colonizadores tornam os colonizados objetos ao explorá-los, moldando, assim, os seus pensamentos e a sua maneira de atuarem no interior do mundo. A respeito dessa violência, Fanon (1968, p.26) expressa que: “a exploração do colonizado pelo colono foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E de fato, o colono tem razão quando diz que os conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado”.

E acrescentando as suas observações, quanto às relações de poder colonizador-colonizado, Fanon (2003, p. 35-36) afirma que:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o

espaço do colonizado. Assim para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...). O indígena é declarado impermeável a ética, aos valores. É, e atrevemos a dizer o inimigo dos valores. Neste sentido, é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas.

Logo, o colonialismo impede que os oprimidos (os colonizados) pensem e atuem por si mesmos, pois, para estes são destinados apenas os papéis secundários na vida social. O que resta, portanto, para os colonizados é pensar e agir, de acordo com as prescrições sugeridas pelos colonizadores, assimilando o fazer político-pedagógico desses. A esse respeito Memmi (1977, p. 94) diz que:

Uma vez que suporta a colonização, a única alternativa para o colonizado é a assimilação ou a petrificação. Sendo-lhe recusada a assimilação, nós o veremos nada mais lhe resta senão viver fora do tempo. É levado a isso pela colonização, e em certa medida, acomoda-se. A projeção e a construção de um futuro sendo-lhe proibidas, e limita-se a um presente; e esse presente, ele mesmo, é amputado, abstrato.

Indo na mesma direção das sendas apontadas por Fanon e Memmi, verificamos que o império das ideias centradas na colonização – que ainda vigora na vida das sociedades - entrava a convivência harmoniosa em torno de uma ética do reconhecimento de todos os seres humanos e do diálogo dialogal pactuado pelo respeito à dignidade das pessoas em suas diferenças culturais e pela solidariedade dessas pessoas com vistas à implantação de relações inter-humanas, calcadas na mutualidade entre os seres humanos e ancoradas em uma educação intercultural crítica.

Assim sendo, é urgente e necessário que se promova um movimento em prol de uma educação intercultural crítica de um lado pela denúncia da racionalidade instrumental hegemônica - forjada na colonização e na colonialidade do ser, dos seres e do poder do paradigma do eurocentrismo – e por outro lado através do anúncio de processos político-pedagógicos que promova o desvelamento da situação de opressão vivida pelos oprimidos - decorrentes do colonialismo e da colonialidade - e que, ao mesmo tempo, em comunhão com os oprimidos, os intelectuais comprometidos promovam

experiências sociais fundadas na intercomunicação em prol de um interculturalismo crítico, cujo núcleo central se fundamenta na ideia da construção de um mundo onde caibam todas as pessoas tanto do Norte global como do Sul global.

Esse interculturalismo crítico deve se estruturar em uma epistemologia e uma política que vislumbrem a edificação de uma vida sustentada pela unidade na diversidade, que se constitui por atitudes de um agir diário impregnados de amizade e amor, entre as pessoas de todo o mundo - em substituição à guerra imposta pela colonialidade e o colonialismo impostos pelas nações do Norte global ao Sul global, isto é, de uma vida forjada no diálogo intercultural em que cada ser humano vive em função do outro para o outro e com o outro - levando-se em conta a diversidade dos seres humanos participantes desse diálogo, associado ao respeito à identidade cultural desses -, cujo fim primeiro seja a supressão do egoísmo e - em lugar desse egoísmo - se instaure a paz. Nesta direção, Levinas (1977, p.310) expressa que

A paz não pode identificar-se, pois com o fim dos combates que acabam sem combatentes, pelo fracasso de uns e a vitória dos outros, quer dizer, com os cemitérios ou os impérios universais futuros. A paz deve ser minha paz, uma relação que parte de um eu e vá para o outro, no desejo e a bondade onde o eu, por sua, se mantém e existe sem egoísmo.

Neste sentido, esse processo de paz pode ser levado a cabo por uma educação intercultural que desconstrua o caráter monocultural e etnocêntrico hegemônico, nas práticas das escolas e de outras instâncias sociais do mundo decorrentes de políticas públicas educacionais e da formação de professores voltadas para uma visão única do mundo, e que de maneira concomitante promova a valorização e o diálogo entre os valores culturais e os saberes populares que os alunos trazem da sua experiência de suas comunidades com os saberes e os valores culturais da escola numa perspectiva do respeito à diversidade desses valores e saberes com vistas à emergência de um mundo centrado na justiça e solidariedade cognitiva, social, política e cultural (FREIRE, 1996; CANDAU, 2013).

Isto é, que o mundo seja erigido com base no interculturalismo crítico baseado nos seguintes preceitos:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Seguindo essa senda sugerida por Walsh, a pedagogia de Freire pode contribuir enormemente para atingirmos essa meta de uma educação como prática de uma interculturalidade, pois a educação proposta por esse autor, de cunho popular, sempre teve a preocupação de denunciar as injustiças praticadas contra os oprimidos e a – a partir dessa denúncia – conjugou o seu pensamento e sua ação social em prol do anúncio de um mundo centrado em uma política e uma pedagogia, voltadas para a libertação de todos os seres humanos, ou seja, de um pensamento e de uma ação em sintonia em favor da humanização plena, construída a partir de uma educação como prática de liberdade, construída através da ética universal em favor de todos os seres humanos, oposta à ética do mercado em favor das minorias abastadas e do diálogo entre seres humanos -como sujeitos históricos, sociais e culturais – construídos a partir da complementaridade da diversidade cultural desses seres humanos, tomando como base o respeito à preservação da identidade cultural destes.

Em muitos de seus livros Paulo Freire aborda o tema da interculturalidade crítica ao pregar e a defender a construção de um mundo mais humano e solidário, fundado na intersubjetividade crítica, em favor da vocação ontológica e histórica dos seres humanos, do ser mais com os outros, em meio à pluralidade cultural destes.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire enfatiza a importância que os docentes devem imprimir nas suas práticas pedagógicas com relação ao ensinar com base no reconhecimento à identidade cultural deles como docentes, tendo o cuidado de não ferir a identidade cultural dos alunos. Freire (1996, p.41) escreve que “A assunção de nós

mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”.

No livro *Por uma pedagogia da pergunta*, escrito em conjunto com Antonio Faundez, Freire conversa com o mesmo sublinhando que é essencial que de se mantenha a identidade cultural das pessoas para as mesmas não serem dominadas culturalmente, porém afirma que para convivermos com base na tolerância ao outro é necessário que se inclua não apenas uma cultura, mas que se integre a riqueza da diversidade cultural dessas pessoas. Nessa direção, Freire (1985, p. 17) acentua:

Muita gente deve ter dito o que vou dizer agora. Percebi quão fortes são as nossas marcas culturais. Mas quão mais fortes elas se tornam na medida em que não as idealizamos. Na verdade, no momento que começa a dizer: não, tudo o que é bom, só é chileno, as marcas da cultura enfraquecem. Mas, na medida em que, em que lugar da idealização das tuas marcas, tu as trataas bem, cuidas delas seriamente, sem absolutizá-las, então percebes que, sem elas, te seria difícil, inclusive receber outras marcas que, ao lado da tua história pessoal, fossem significativas.

Um dos assuntos que Freire escreve com persistência, nos seus livros, é o problema da violência praticada pelos opressores aos oprimidos, no que diz respeito de como se elabora o processo de esmagamento da cultura desses oprimidos por esses opressores e de como esse esmagamento é prejudicial para a efetivação do diálogo intercultural com vistas à humanização de todos os seres humanos, já que esse processo invade, domina e destrói a cultura dos subalternos (os oprimidos). A respeito desse processo, no livro *Pedagogia da tolerância*, Freire (2004, p. 14) expressa:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado.

Já no livro *Pedagogia da esperança*, Freire relata sobre a relevância do papel da luta pela construção de uma sociedade com base no princípio da vivência da unidade na diversidade para que aconteça a emersão da multiculturalidade, que se oponham ao monoculturalismo que subordina às classes subalternas à cultura dominante, quando do encontro desta com aquelas, as quais são desrespeitadas em suas manifestações culturais. A esse respeito Freire (1992, p. 156-157) medita:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, "oferece" aos demais através de n caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história. Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

Também no livro *Pedagogia da esperança*, Freire conta uma passagem de sua vida que o mesmo presenciou juntamente com sua esposa (Elza) em um hotel dos Estados Unidos, quando da realização de um seminário, no tocante ao desrespeito à alteridade de Elza e Freire, produzida pela visão colonialista dos funcionários do Hotel com relação à diferença de nacionalidade existente entre os funcionários, Freire e sua esposa.

Começara a manhã, no hotel [em Chicago] em que me achava hospedado com Elza, tendo uma das mais concretas experiências de discriminação. Sentados no restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham, atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos ou

como se, num filme de ficção, sob o efeito de uma dessas drogas miraculosas estivéssemos invisíveis. Aquela foi uma experiência de que jamais poderia me esquecer. (...). Terminamos sem café da manhã porque, depois de meus justos protestos, da explosão de minha não menos justa raiva, amenizada um pouco pela mansidão de Elza, nos retiramos “acompanhados” das desculpas do funcionário tão racista quanto os garçons. (FREIRE, 1992, p.152).

O tema da colonialidade de gênero é debatido por Freire, no livro *Pedagogia da esperança*, em que ele atende as sugestões das feministas norte-americanas, as quais reclamaram que esse autor não inclui a palavra mulher, no livro *Pedagogia do oprimido*, quando se referia aos seres humanos.

Em produções de livros subsequentes, ele (Freire) introduz as palavras homens e mulheres para designar a humanidade como um todo, pois reconhece o quão é ideológica e androcêntrica a linguagem ao expressar falas que não incluem as diferenças de gênero. Para Freire (1992, p.68); “a discriminação da mulher expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista de mulher ou de homem, pouco importa”.

Já o tema do colonialismo do ser e do poder aparece no livro *Pedagogia da indignação*, quando Freire (2000, p. 73-74) abomina veementemente a invasão da América, quando da ocasião da lembrança dos 500 anos dessa invasão:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadez intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso.

A temática da assunção da língua materna pelos povos libertados, do jugo político do colonizador, é abordada por Freire, em *Cartas a Guiné-Bissau*, como um dos

fundamentos imprescindíveis para a construção de processos políticos e pedagógicos capazes de produzir uma educação intercultural crítica que auxilie, em conjunto com outros campos de atuação dos seres humanos, na libertação e na transformação social das sociedades a que pertencem a esses povos. Nesse caminho, Freire (1978, p. 145) afirma:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizados falam da sua língua como língua e da língua do colonizado como dialetos; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. (...) Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a palavra, o direito de dizê-la de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na recriação e transformação de sua sociedade: Dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador.

Por fim, neste “passeio” pelas obras de Paulo Freire, encontramos em o último escrito que ele deixou inacabado, em sua vida referente ao assassinato do índio Galdino, em Brasília, que está descrita em uma das suas cartas pedagógicas transcritas no livro *Pedagogia da indignação*. Nessa carta pedagógica, Freire proclama eloquentemente a indignação perante o assassinato de Galdino e ao mesmo tempo anuncia um manifesto em favor de um mundo de justiça social com base na vivência da cooperação, da solidariedade, da compaixão e do amor a todas as pessoas independentemente de suas diferenças. A respeito desse acontecimento doloroso, Freire (2000, p. 64-67) afirma:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto de morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. [...] Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em vez de crescer. [...] Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o

diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros [...].

Nesse sentido, são encontrados vários relatos na obra de Paulo Freire sobre o tema da interculturalidade crítica no sentido da importância que ele (Freire) acentua no estabelecimento de relações interculturais, ancorada na radicalidade do diálogo e na radicalidade ética, em favor de um mundo em que seja possível construir a paz e a justiça social com base na igualdade entre as pessoas em meio às suas diferenças.

Portanto, consideramos que o pensamento de Paulo Freire é de grande relevância para que em diálogo com outros pensamentos - como é o caso dos pensamentos de Dussel, Mounier, Santos, Levinas, Walsh, Mignolo, Quijano, Torres, Cnadau, Walsh, Memmi e Fanon - ajude na efetivação da utopia concreta da educação intercultural crítica. Freire divulgou e praticou durante toda a sua vida um testemunho em favor da humanização plena - com base na vocação ontológica do ser mais em comunhão com os outros, respeitando as diferenças destes, no tocante aos aspectos ligados às dimensões de gênero, etnia, sexo, nacionalidade, língua, religião e classe social. Esse testemunho e seus ideais continuam a ser proclamados também pelos autores citados, por intelectuais, educadores e educandos, em todo o mundo, através da denúncia do colonialismo e da colonialidade do ser, dos saberes e do poder e, mediante essa denúncia, promovem o anúncio de uma civilização cooperativa com base na educação como prática da solidariedade, da liberdade e do amor, em meio à diversidade cultural.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Do preconceito de Hegel ao diálogo das civilizações. In: **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista**. Santa Maria: Palotti/ITEPA/EST, 2002.

BAUTISTA, Rafael S. El nuevo horizonte del “vivir bien”. In: FARAH, Ivonne; TEJERINA, Verónica. **Vivir bien: infancia, genero y economia entre la teoria e la práctica**. Lapaz: CIDES-UMSA, 2013.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: Walsh, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya – Yala, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia da Indignação. : Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito**. Salamanca: Sigueme, 1977.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do colonizador**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (org.). **Colonialidad del saber America Latina e Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas**: Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação antirracista no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v, 26, n.01, abr. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. Porto: Afrontamento, 2005.

_____, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, Reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. In: Castro Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural em La Educación**. Lima: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.