

EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS: POR UMA UNIDADE NA DIVERSIDADE

Marília Claudia Favreto Sinãni¹, Álvaro Veiga Júnior²

Aline Accorssi³

Resumo

No mundo contemporâneo, com o avanço da internet e as demais tecnologias digitais que permitem a aproximação de lugares e pessoas, há quem acredite que as fronteiras deixaram de existir. Questionando tal perspectiva, este estudo pretende refletir sobre como as fronteiras visíveis e invisíveis ainda estruturam historicamente e culturalmente a América Latina, e de maneira mais específica, problematizar a relação da linha abissal com a produção de fronteiras invisíveis que fortalecem hierarquias e processos de diferenciação no campo do conhecimento. Para isso, aproximamos o pensamento fronteiriço e a proposta de unidade na diversidade na busca por trabalhar com as Epistemologias do Sul, trazendo-as para o contexto da crítica decolonial ao contexto latino-americano que vem identificando e denunciando as hierarquias de poder e os processos de desumanização que os constituem. Neste ensaio teórico, de modo a flexibilizar as fronteiras críticas e pós-críticas, construiu-se uma aproximação epistemológica para discutirmos a proposta freiriana de unidade na diversidade como prática dialógica e humanizadora na educação. A partir disso, compreendemos que as fronteiras não deixaram de existir, ao mesmo tempo em que elas causam atritos, também promovem encontros, o que nos impulsiona a abrir horizontes mais plurais para além das dicotomias presentes no campo epistêmico.

Palavras-chave: Decolonialidade, Diálogo, Educação Humanizadora.

EDUCATION AND BORDERS: FOR UNITY IN DIVERSITY

Abstract

In the contemporary world, with the advance of the internet and other digital technologies that allow places and people to be brought closer together, there are those who believe that borders no longer exist. Questioning this perspective, this study aims to reflect on how visible and invisible borders still structure Latin America historically and culturally, and more specifically, to problematize the relationship between the abyssal line and the production of invisible borders that strengthen hierarchies and processes of differentiation in the field of knowledge. To do this, we bring together frontier thinking and the proposal of unity in

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS) e Mestre em Educação UFPel/RS.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS). Bolsista CAPES.

³ Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS).



diversity in the quest to work with the Epistemologies of the South, bringing them into the context of the decolonial critique of the Latin American context that has been identifying and denouncing the hierarchies of power and the processes of dehumanization that constitute them. In this theoretical essay, in order to make the critical and post-critical boundaries more flexible, we have constructed an epistemological approach to discuss freirian proposal of unity in diversity as a dialogical and humanizing practice in education. From this, we understand that borders have not ceased to exist, but at the same time as they cause friction, they also promote encounters, which pushes us to open more plural horizons beyond the dichotomies present in the epistemic field.

Keywords: Decoloniality, Dialogue, Humanizing Education.

1. Introdução

Este artigo é resultado de escritas e leituras coletivas que se embasam nos modos de ensaio teórico para problematizar a linha abissal como responsável por demarcar fronteiras invisíveis que produzem distinções e hierarquias nas relações sociais. Marcados/as pelo pensamento abissal moderno, estamos situados/as entre culturas europeias e não europeias, entre as Epistemologias do Norte e as Epistemologias do Sul (Santos, 2017, 2018, 2019), entre fronteiras visíveis e não visíveis de matriz civilizatória-colonial que nos constituem. Partimos deste lugar para pensarmos formas de construir uma educação crítica capaz de questionar as produções de distinções e não trabalhar a serviço da manutenção da colonialidade do poder e da perspectiva eurocêntrica¹ no campo epistemológico (Quijano, 2005).

Retomamos o embasamento heterogêneo, aberto e dinâmico da contemporaneidade a partir dos estudos progressistas de Freire (2003) e a recusa de uma obediência servil, contrapondo, por exemplo “a criação de uma etnociência de contextos culturais diferenciados na construção de conhecimentos [autóctones]” (2003, p. 229), no caminho de sulear os rumos da América Latina (Freire, 2003). Identificando a importância de se trabalhar com as Epistemologias do Norte e com as Epistemologias do Sul (Santos, 2019, 2018, 2017), entendemos o pensamento fronteiriço de Mignolo (2017) e a unidade na diversidade (Freire, 2003; Guareschi e Freitas, 2010) como propostas dialógicas que atravessam o campo da educação e nos convidam a abrir horizontes para trabalhar as fronteiras, considerando os seus pontos de separação e aproximação para pensar a convivência com a diversidade e a diferença.

Nossa argumentação pretende aproximar contribuições das perspectivas críticas e pós-críticas, compreendendo-as em uma síntese política, num trânsito

¹ Entendemos que o eurocentrismo corresponde a um etnocentrismo europeu moderno que vê a si mesmo como centro da História Mundial e as outras culturas como sua “periferia”. Na proposição da práxis social e educativa, não pode haver eurocentrismo, nem modernidade colonial, classista, patriarcal e racista, tampouco a presença de grandes sistemas unitários, ortodoxos e totalizadores.



comprometido para ser fértil à educação no sentido de humanização e justiça social nos tempos presentes, principalmente nesse contexto acirrado em que vivemos. Para isso, entendemos que a perspectiva crítica, além de não aderir a neutralidade e denunciar a manutenção de privilégios na sociedade, também traz como base questionamentos pertinentes sobre as ideologias reproduzidas nas teorias tradicionais, como podemos identificar nas obras de Paulo Freire (2013, 2003, 1996). Já as perspectivas pós-críticas, por trabalharem com os conceitos de diferença e alteridade a partir do ponto de vista cultural, também questionam as teorias tradicionais, mas produzem estudos mais voltados aos povos historicamente e culturalmente subalternizados, atravessados por estudos de gênero, raça e etnia (Silva, 2007).

Uma educação humanizadora e política não pode se valer de uma epistemologia monocultural, linear e presumida como superior, justamente para classificar e excluir. Por isso, compreendemos que as perspectivas críticas e pós-críticas não são opostas, mas podem ser combinadas para confrontar as relações de poder que afetam a educação (Silva, 2007). Ambas perspectivas se aproximam ao relegar as tradições modernas universalistas e as dicotomias no campo epistêmico, construindo possibilidades de uma educação mais humanizadora e aberturas para que outras teorias sejam elaboradas para atender as demandas de cada contexto histórico-cultural. Essa luta nos convida à busca por sinergia, para superar não a mais antiga pela atual, mas a oposição entre ambas. Pensamos sobre movimentos multidirecionais em fronteiras produtivas, que evitem a sectarização e a confusão.

O quadro referencial deste estudo aproxima autores/as da perspectiva epistemológica decolonial e demais pensadores/as que trazem contribuições para discussões sobre educação porque entendemos que os estudos decoloniais contribuem para flexibilizar fronteiras que tendem a separar perspectivas em educação, e para nos auxiliar a nos compreendermos como parte integrante desse todo integrado e interdependente, o planeta Terra, espaço em que podemos confrontar as marcas coloniais sem nos tornarmos partes realimentadores/as de um império moderno-capitalista de matriz civilizatória-colonial. Nessa busca por ver a educação para além dos binarismos, pensamos que “Paulo Freire talvez seja a síntese, justamente, do hibridismo teórico que coloca uma névoa entre as fronteiras críticas e pós-críticas” (Ribeiro, 2017, p. 307).

Contribuir para a unidade na diversidade através da educação demanda muitos desafios porque estamos situados/as em um contexto com matrizes geradoras de desigualdades e processos de desumanização que favorecem a manutenção das hierarquias e distinções cujo discurso está cada vez mais dissociado da vida e da percepção das pessoas. A partir disso, de que maneira os/as educadores/as poderiam trabalhar com as fronteiras (visíveis ou invisíveis) para lidar com a complexidade das diferenças humanas e a unidade na diversidade? Quais caminhos nos levam a construir uma educação humanizadora e dialógica que contribua para o respeito à alteridade? De que modo as hierarquizações de seres e saberes aparecem em atos e comportamentos de dominação em situações de ensino? Como lidar com o pensamento indutivo,

essencializado e cristalizado? É possível identificar vínculos entre passado, presente e futuro e confrontar as hierarquias e diferenças produzidas pela linha abissal através da elaboração de práticas educativas decolonizadoras?

2. Problematicando as fronteiras na América Latina

Habitar e experienciar o contexto latino-americano é estar situada/o em um espaço construído pelo conflito hierarquizado entre as sociedades metropolitanas e coloniais. De um lado está a sociedade regida pelo pensamento moderno ocidental, do outro está aquela cujo pensamento é invisibilizado por ser produzido pelos povos que representam e vivenciam a exterioridade do sistema, e a linha que separa esses dois universos é chamada de abissal. Entendemos que a linha abissal é invisível, mas produz a dicotomização das sociedades e justifica o dualismo a partir da dominação executada pelas Epistemologias do Norte na representação do mundo e da imposição de falsos universalismos. O mundo se divide em dois: aquele que aceitamos e o outro que rejeitamos (Santos, 2007, 2017, 2019).

As Epistemologias do Norte, construídas pelo pensamento moderno ocidental eurocêntrico, consideram que as suas experiências sociais na metrópole são fruto de um conhecimento 'verdadeiro' e 'civilizado' que se sobrepõe ao lado colonial da linha abissal, inferiorizando a pluralidade de saberes, alteridades, culturas, histórias e experiências daqueles/as que são submetidos/as à exterioridade. Situar-se na exterioridade do sistema é ser reduzido ao estado de não-ser, é o lugar periférico em que o oprimido vive à espera de sua libertação (Dussel, 1996; Zimmermann, 1987). Compreendendo que a América Latina é um Continente secularmente negado e visto como "o/a outro/a" em relação à metrópole - formada pelos centros euro-estadunidenses -, a linha abissal torna as Epistemologias do Norte superiores às Epistemologias do Sul, dando margem para a continuidade de uma retórica salvacionista na atualidade, herança da modernidade.

A retórica da modernidade, também chamada de retórica da salvação, está a favor da colonialidade do poder que é um conceito introduzido pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005) para pensar as práticas de dominação reproduzidas pelo atual padrão de poder mundial capitalista de matriz civilizatória-colonial. Quijano (2005) parte do pressuposto de que a colonialidade do poder é uma imposição mundial que legitima a classificação social e universal nas relações sociais a partir do racismo, do controle das intersubjetividades e da disseminação de uma perspectiva histórica como hegemônica cujo centro é a Europa (eurocentrismo).

Mignolo (2017b) reflete que a modernidade se constitui pela retórica da modernidade e pela colonialidade que são legados da missão civilizatória para colonizar tempo e espaço. A colonização do tempo é marcada pelo momento em que inventaram que as narrativas da história mundial começavam e terminavam na experiência de mundo centrada na Europa, onde o Renascimento e a Idade Média consolidam uma cronologia 'universal'. A exemplo da colonização do espaço, está o processo de colonização do "Novo Mundo" que, mascarado pelo

termo 'conquista', foi uma invasão cultural, ação antidialógica que produz e reforça a dicotomia invasor vs. invadido através de táticas de dominação que naturalizam a violência no contexto histórico-cultural, conforme aponta Freire (2013, p. 157):

[...] os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.

Percebemos que a modernidade atingiu e transformou o campo econômico e epistemológico, consolidando ideias mistificadas de progresso e modernização (Mignolo, 2017b; Quijano, 2005). A colonização do passado histórico e do território latino-americano seguiu sendo construída em sua hegemonia e está presente ainda hoje quando consideramos que as epistemologias elaboradas nos padrões ocidentais são mais civilizadas em detrimento das demais. Embora Santos (2019) faça uso de outra terminologia¹ para dar conta dos efeitos coloniais na sociedade, entendemos que essa retórica salvacionista e as ideologias da colonialidade do poder também podem ser pensadas em relação ao fato de as Epistemologias do Norte ainda serem vistas como solução, enquanto as Epistemologias do Sul são tidas como problemas. Embora a linha abissal não seja visível, sentimos os seus efeitos e conflitos em nossos corpos e saberes, mas de forma tão naturalizada que passam despercebidos. Um exemplo seria a violência praticada no contexto latino-americano que pode ocorrer de uma forma perfeitamente "legalizada" pelos "poderes constituídos" (Zimmermann, 1987).

Santos (2019) reflete que há exclusões abissais que se dão por meio da violência. Essa linha abissal que separa a metropolitanidade da colonialidade é uma tradição ideológica, resultado de uma opressão secular que contribui até hoje para que a América Latina fique exposta à violência colonial, à invisibilidade e aos processos de desumanização como, por exemplo, o epistemicídio que destrói os sistemas de conhecimento, culturas e modos de ser no mundo para colocar os sujeitos coloniais em estado de subhumanidade (Santos, 2017). Um exemplo de epistemicídio seria aquele praticado durante a expansão europeia no "Novo Mundo", que veio acompanhado do genocídio para extirpar grupos sociais e as culturas por eles produzidas, afinal, a ciência moderna da época não podia correr o risco de ficar sem os seus privilégios para dar lugar a práticas alternativas, restava destruí-las ou inferiorizar as que sobrassem.

Levando em consideração essa linha abissal, uma fronteira que ainda divide as zonas em civilizadas vs. selvagens, percebemos que estamos do lado

¹ Santos (2019) defende que a colonialidade introduzida por Aníbal Quijano é a continuação do colonialismo. No livro "O fim do império cognitivo", o autor reflete que apesar da independização política das colônias europeias terem acontecido, não significa que o colonialismo teve um final, apenas foi substituído por outras formas de colonialismo como racismo, xenofobia, imperialismo, entre outros.

da linha que nos invisibiliza. Ao contrário da Europa, nós não tivemos a oportunidade de trazer as nossas perspectivas históricas e culturais para compor a história mundial, elas foram extirpadas ou apropriadas e trazidas a partir do olhar dos dominantes, e isso faz com que o nosso agora e o nosso futuro sejam dependentes e reprodutores de dicotomias que funcionam como uma lógica de racionalidade moderna dominada pela razão metonímica, no intuito de limitar a compreensão de mundo das pessoas:

Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/ conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/ primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante. (Santos, 2002, p. 242).

Jacques Derrida (Argélia, 1930-2004), conhecido como filósofo da desconstrução, propôs que as dicotomias constituem estas hierarquias, e que nesta retórica, se coloca o "superior" como primeiro termo e o dominado em segundo (Edgar e Sedgwick, 2003, p.87). Para o pensamento ocidental, há uma razão 'universal' que coloca os centros euro-estadunidenses como referência de mundo a ser seguida. A razão metonímica nada mais é do que aquela que homogeneiza o todo, entendendo que há apenas uma lógica capaz de governar as partes e, é claro, nega que há uma exterioridade que resiste e re-existe no sistema. A hierarquia é construída a partir da divisão e da classificação, portanto, está longe de ser simétrica (Silva, 2000), mas a partir da razão metonímica, o pensamento moderno utiliza a simetria combinada com a hierarquia para que tenhamos uma visão limitada sobre a totalidade, mascarando a existência de uma fronteira vertical.

Observando o nosso contexto, há um novo modelo global de racionalidade científica que atua como paradigma dominante, favorecendo a permanência dessa divisão do mundo entre metropolitano e colonizado mantida no sistema mundial atual (Santos, 2018). Essa racionalidade científica é reflexo de um pensamento abissal que estabelece ideias 'universalistas' e fundamentam métodos de hierarquização de saberes que seguem os preceitos daqueles que detém o poder, dividindo os grupos de indivíduos através dessa fronteira. Para além do viés econômico, o pensamento abissal moderno produz e radicaliza

distinções visíveis e não visíveis nas relações sociais, no campo do conhecimento, entre outras esferas (Santos, 2007).

As distinções acabam por estruturar a realidade social e afetam a forma como vemos o conhecimento a partir de um conflito entre verdadeiro vs. falso, sendo separado em duas formas pelo paradigma dominante: conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. Para Santos (2017), o conhecimento-regulação tem o caos como ponto de ignorância e a ordem como ponto de conhecimento, sendo constituído pela hegemonia da ciência moderna. O conhecimento-emancipação tem como ponto de ignorância o colonialismo e a solidariedade como ponto de conhecimento, mas foi e continua sendo modificado pelo conhecimento-regulação, no qual a ordem passa a ser uma forma hegemônica de conhecimento e a solidariedade se converte em caos. Há uma tensão entre regulação e emancipação que, devido a linha abissal, a segunda é abandonada, causando e justificando formas de exclusão e sofrimento nas relações sociais.

[...] la hegemonía del conocimiento-regulación hizo que tanto el futuro como la transformación social se concibieran como orden, y el colonialismo, como un tipo de orden. De forma paralela, el pasado se concibió como el caos, y la solidaridad, como un tipo de caos. El sufrimiento humano puede justificarse así en nombre de la lucha del orden y del colonialismo contra el caos y la solidaridad. Ese sufrimiento humano tuvo, y sigue teniendo, destinatarios sociales específicos — los trabajadores, las mujeres, las minorías étnicas y sexuales— cada uno de los cuales es considerado peligroso a su modo porque representa el caos y la solidaridad contra quienes es preciso luchar en nombre del orden y del colonialismo. La neutralización epistemológica del pasado siempre ha sido el contrapunto de la neutralización social y política de las “clases peligrosas”. (Santos, 2017, p. 128).

Percebe-se que a classificação de grupos sociais desde o passado histórico é responsável por produzir e cristalizar diferenças humanas que trabalham a serviço da neutralização epistemológica, social e política. Um dos legados do pensamento ocidental eurocêntrico é a opressão sistematizada em nossa sociedade que classifica e separa os seres humanos entre superiores e inferiores, reproduzindo dicotomias definidas em termos de lucro e não de necessidades humanas, fazendo com que o sofrimento humano seja destinado aos grupos sociais, a exemplo aqueles compostos por negros/as, pessoas do terceiro mundo, trabalhadores/as, idosos/as, mulheres, entre outras/os (Lorde, 2019). Há um vínculo entre o passado, presente e futuro que carregam um histórico de tentativas bem-sucedidas de produção de diferenças a partir de declarações negativas sobre os grupos sociais que são ignorados pelo pensamento abissal moderno.

Silva (2000, p. 81) aponta que “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”, sendo as duas indissociáveis e responsáveis por demarcar fronteiras que produzem distinções a definir o que

fica dentro ou se configura como resto. A exemplo, o nosso contexto histórico-cultural que é construído a partir da disputa hierárquica entre a afirmação da identidade do mundo ocidental e a exclusão do mundo colonial. Nessa hierarquia, organizada por oposições binárias, se produz a diferença porque uma determinada identidade é fixada como normal e natural, enquanto as outras são vistas como antinaturais e rejeitadas (Silva, 2000), e essa identidade só é privilegiada e capaz de exercer hegemonia porque depende da marcação da diferença. A partir disso, compreendemos que os processos de diferenciação realizam operações de inclusão e exclusão, sendo relevantes para pensarmos sobre a linha abissal na produção de separações e distinções que demarcam fronteiras e classificam grupos sociais.

Essas problematizações nos fazem refletir que as Epistemologias do Sul ainda são alvos de eliminação e neutralização, portanto, há uma linha abissal epistemológica que também produz diferenças entre os saberes (Santos, 2007). Se a hierarquização de seres e saberes regulam o campo do conhecimento, de que modo essas fronteiras visíveis e invisíveis afetam a educação? Como esse vínculo entre passado, presente e futuro condiciona a forma como vemos e elaboramos as práticas educativas? É possível assumir uma postura crítica e decolonizadora capaz de confrontar as hierarquias e diferenças produzidas pela linha abissal?

3. Pensando as fronteiras na educação

Observando o contexto atual em que vivemos, consideramos que a educação está passando por diversas mudanças significativas nas “estratégias de “colonizar”, de educar e governar” (Paraíso, 2018, p. 26). Embora compreendamos que a racionalidade científica global ainda reflete o pensamento abissal na organização dos saberes, vamos de encontro ao fato de que, conforme afirma Paraíso (2018), temos maior abertura para problematizar os discursos hegemônicos e questionar as relações de poder existentes em diferentes espaços educativos, o que nos permite também identificar os resíduos eurocêntricos presentes no campo epistemológico (Santos, 2002).

As teorias vêm sendo cada vez mais apropriadas e desconstruídas, dando lugar a novas problemáticas e práticas educativas que pensam sobre a diversidade que compõe a sociedade. Entretanto, ao propormos a existência da linha abissal e sua produção de diferenças, percebemos que os espaços educativos podem reforçar a classificação de seres humanos e a manutenção de desigualdades, ao mesmo tempo em que podem ser utilizados para desnaturalizar as opressões através de questionamentos que identifiquem as dicotomias nas relações entre inclusão e exclusão (Paraíso, 2018).

Buscar formas de compreender que as fronteiras existem e atravessam as nossas relações sociais é perceber de forma crítica as separações e distinções que nela são produzidas. Todavia, quando falamos de fronteiras, sejam elas visíveis ou invisíveis, podemos entendê-las não apenas como responsáveis por separar e limitar, mas também como um lugar capaz de promover o reconhecimento e o encontro com o/a outro/a (Frasson e Martins, 2016). Toda



fronteira é marcada por relações de interdependência e contradições porque ela produz distinções e separações, mas também produz uma zona de contato que promove o encontro - mesmo que de forma desigual e em relações de dominação - entre ideias, saberes, diferenças, identidades, universos simbólicos, Epistemologias do Norte e Epistemologias do Sul, metrópole e mundo colonial (Santos, 2018; Mignolo, 2017a). Ao mesmo tempo que é lugar de atrito, também é um lugar de contato. Nessa contradição entre separação e contato, seres humanos são formados e constituídos pelos dois lados da fronteira, fazendo com que se vejam pelos olhos da metrópole, mas pertençam à exterioridade do sistema mundial.

Nos tempos atuais, com o avanço da internet e demais meios de comunicação, cria-se a ideia de que por nem sempre serem visíveis, as fronteiras deixaram de existir, mas a linha abissal demonstra que há fronteiras invisíveis que ainda nos envolvem na vida cotidiana. Ao mesmo tempo em que a fronteira separa, também aproxima e promove o encontro de diversidades sociais e o crescimento de debates sobre as diferenças que as negam, caracterizando uns dos grandes desafios para as próximas gerações: aprender a conviver com a diversidade (Góes, 2010).

Para que a sociedade não seja destrutiva, a educação nos indica não poder abdicar da tarefa de formar pessoas, ensinando-as a construir, se comunicar e a conviver, em processos que se interalimentam produtivamente, abrangendo relações políticas e culturais. A diversidade, nesse sentido, não é a pluralidade que se diferencia do padrão, mas a expressão das diferenças que buscam igualdade e justiça social. É a complexificação tendente ao reconhecimento do mundo como finito, interdependente e indeterminado. Por se fazer.

A concepção de diferença no pensamento de Paulo Freire ultrapassa os limites do que chamamos de categoria ou conceito, tornando-se, porque vinculado à práxis, um marcador operacional de comunicabilidade e de reciprocidade na medida em que decorre da sua compreensão de homem, da identidade humana como "um ser de relações num mundo de relações" (1992, p. 39). Na esteira dessa abordagem da diferença, do direito de ser e de produzir diferença, como uma exigência ontológica, Freire defende a autonomia do ser humano e sua autoria em níveis cada vez mais complexos, porque construídos no diálogo consigo mesmo e com o mundo em complexificação. Ultrapassando seus limites, a produção da diferença potencializa a unificação do humano em torno de sua vocação ontológica: ser mais. Reside aí, o respeito de Freire pela importância cósmica da existência e da presença do outro no mundo. (Gustsack, 2010, p. 239).

Debater sobre as diferenças negadoras das diversidades sociais nos faz reconhecer que fomos e somos ensinados/as a ver as diferenças e, a partir delas, percebermos a nós e as Epistemologias do Sul sempre como "o/a outro/a" (Mignolo, 2017a; Dussel, 1996; Santos, 2018). Mas, ao mesmo tempo em que as vemos, não sabemos lidar com elas.



A rejeição institucionalizada da diferença é uma necessidade absoluta em uma economia baseada no lucro que precisa de forasteiros como *superávit*. Como membros dessa economia, todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: Ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas. Mas não temos modelos para conviver com nossas diferenças como iguais. Em consequência disso, essas diferenças têm sido mal interpretadas e mal utilizadas a serviço da separação e da confusão. (Lorde, 2019, p. 240).

Embora as diferenças possam ser produzidas para separar e confundir as pessoas, é um processo tão naturalizado que a tendência é vermos uma única verdade, uma única experiência que considera as Epistemologias do Norte como centrais. Olhando por esse viés, fica evidente a linha que separa e distingue as Epistemologias do Norte das Epistemologias do Sul. Fomos ensinados/as a ignorar as diferenças humanas e culturais, mas também as mantemos vivas quando elas causam conflitos entre nós em favor dos interesses dos poderosos (FREIRE, 2003), então, como trabalhar formas de confrontar essa realidade por meio da educação? Como aprender a conviver com as diferenças como iguais?

Para contestar as regras dominantes que buscam separar para que as relações de poder sejam mantidas e as pessoas situadas na exterioridade do sistema permaneçam em um estado de não-ser, aduzimos o que Freire (2003) chama de unidade na diversidade, uma proposta de caminho dialógico para construir formas de aprender a conviver com as diferenças. A busca pela unidade na diversidade precisa ser construída de forma coletiva, com o objetivo de confrontar os processos de desumanização e devolver às pessoas a sua humanidade. No entanto, demanda uma longa caminhada porque a unidade na diversidade não é algo espontâneo, exige uma prática educativa complexa que visa fazer com que paremos de negar as diferenças, encontrando pontos de aproximação que nos unifique e fortaleça a nossa luta contra todas as dominações, sem desprezar os cortes de classe que ainda se fazem presentes em todas as formas de opressão (Souza, 2010; Freire, 2003).

A partir da proposta de unidade na diversidade de Freire (2003), podemos pensar a importância de trabalhar as fronteiras através da educação não apenas tomando como ponto central as diferenças, mas também as semelhanças, as aproximações e os pontos de encontro que elas nos apresentam. Entretanto, para que isso se torne possível, precisamos conhecer a nossa realidade histórica porque ela é permeada por distorções e processos de desumanização desde a invasão cultural, conforme Freire (2013) já apontava em seus estudos no livro *Pedagogia do Oprimido*.

Levando em consideração que Paulo Freire tem o seu trabalho caracterizado por estudos dialéticos e compreensivos que partem da experiência de um educador situado entre as fronteiras de culturas e epistemologias europeias e não europeias (Fernandes, 2010; Gadotti, 1996), é possível

construir caminhos entre o pensamento freiriano heterodoxo e outras contribuições para pensar a educação em nosso contexto, como a decolonialidade e o pensamento fronteiriço que, para Mignolo (2017) encontram-se “estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descolonialidade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx.” (Mignolo, 2017a, p. 16). O pensamento fronteiriço sugere que devemos nos desprender das marcas coloniais que nos formam, enquanto Paulo Freire nos deixa um legado que ensina a buscar transcender fronteiras, sejam elas culturais, epistemológicas ou espaciais.

Mignolo (2017) propõe adotar um pensamento fronteiriço para caminharmos junto com o pensar e o fazer decolonial, onde sejamos capazes de confrontar os paradigmas dominantes globais de matriz colonial que reforçam as Epistemologias do Norte como verdades únicas que acabam por nos constituir. Entendemos que a possibilidade do pensamento fronteiriço pode nos auxiliar no campo da educação porque permite um desprendimento da colonialidade do poder e da perspectiva eurocêntrica que nos foram ensinadas, fazendo com que venhamos a construir um presente e um futuro para além da retórica da modernidade. Precisamos buscar formas de pensar na exterioridade do sistema, no lado da linha que nos invisibiliza, e essas ações exigem uma epistemologia fronteiriça (Mignolo, 2017a).

Nas dimensões da educação, política e epistemologia muitas articulações precisam ser construídas a respeito do centro hegemônico. A partir das margens que são produzidas as diferenças, por meio de um movimento que vai destas margens para o centro.

É este o espaço privilegiado da cultura e do crítico pós-colonial, um espaço-entre, liminar. Trata-se de um espaço de fronteira, de extremidade ou de linha da frente onde só é possível a experiência da proximidade da diferença. É neste espaço que é construída e negociada a diferença cultural. A diferença cultural subverte as ideias de homogeneidade e uniformidade culturais na medida em que se afirma através de práticas enunciativas que são vorazes em relação aos diferentes universos culturais de que se servem. (Santos, 2018, p. 585).

Adotar um pensamento fronteiriço não se trata da busca por mudar o passado histórico, negar a modernidade ou criar outras formas hegemônicas deste lado da linha, pelo contrário, visa refletir de modo crítico sobre as fronteiras que nos formam, não aceitando apenas uma única opção de pensamento. Precisamos nos preocupar em decolonizar o tempo presente para que o nosso futuro não se submeta apenas ao conhecimento-regulação, criticado por Santos (2017). Um pensamento de fronteira envolve tanto o pensar como o fazer. Visto que a linha abissal demarca fronteiras e estabelece categorias e classificações que fazem com que nós mesmos/as nos vejamos como inferiores, o primeiro passo para construir uma educação mais humanizadora e decolonial seria o desprendimento daquilo que opera para negar as alteridades.

Essa ação de desprendimento nos leva a compreender que habitamos a fronteira moderna/colonial, que construímos e partilhamos experiências na fronteira, que pensamos a partir da fronteira entre Epistemologias do Norte e Epistemologias do Sul, mas a segunda também precisa ser trabalhada na educação com o objetivo de formar pessoas cada vez mais críticas e conscientes da situação em que vivem, sendo essa a condição mais importante do pensamento fronteiriço e decolonial (Mignolo, 2017a). No entanto, a proposta de trabalhar com as Epistemologias do Sul não surge com o objetivo de substituir as Epistemologias do Norte, pelo contrário, busca superar a hierarquia entre o Norte e o Sul. É necessário que sejamos capazes de problematizar as distinções entre 'este lado da linha' e 'o outro lado da linha' porque "identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo." (Santos, 2019, p. 28). Não se trata de apagar as diferenças entre o Norte e o Sul, mas apagar as hierarquias de poder que os constituem.

A respeito da epistemologia fronteiriça, Mignolo (2017a) diz que não se trata apenas de pensar e acomodar-se no campo teórico, é importante um fazer decolonial, o que aponta a importância da busca por conciliar teoria e prática como indissociáveis na educação. Na busca por trabalhar teoria e prática a partir de um pensamento decolonial, acreditamos que é possível construir caminhos para superar a racionalidade científica moderna por meio de uma educação mais humanizada. Para isso, precisamos encontrar formas de afirmar a alteridade dos seres inferiorizados que são colocados na posição subalterna de ser o/a 'outro/a' e submetidos à invisibilização pela linha abissal no sistema mundial.

Se a Europa classificou e aniquilou a alteridade de pessoas e culturas em nome da civilização (Dussel, 1996), o sistema mundial ainda incorpora a ação de negar a exterioridade e os saberes que nela são produzidos, por isso é necessário questionar essas distinções e classificações sistematizadas. Para tal, é preciso confrontar o epistemicídio - uma das consequências do genocídio aborígine e dos descendentes racializados - como um processo de desumanização que marca o nosso contexto educacional e a sua contestação precisa estar imbricada no processo de humanização (Fernandes, 2010, p. 194). Há uma naturalização dos processos de desumanização que precisa ser superada e, para isso, é preciso que a realidade histórica seja trabalhada nos espaços educativos por meio do diálogo.

Com um viés dialógico, o pensamento freiriano já refletia que "é no reconhecimento do/a outro/a como alteridade que o eu se constitui como pessoa" (Trombetta, 2010, p. 66), portanto, as pessoas se fazem humanas através do encontro, então por que não discutirmos as fronteiras epistemológicas e ontológicas nos espaços educativos? Compreendendo-as desde o seu papel na produção de distinções até os seus pontos de encontro que tornam os nossos saberes cada vez mais plurais.

Acreditamos que, para construir uma educação humanizada, precisamos reconhecer que a "alteridade tem face, é o/a pobre, o/a estrangeiro/a, a mulher, os/as excluídos/as que reclamam justiça" (Trombetta, 2010, p. 67). Uma

educação humanizada e humanizadora precisa tecer diálogos para questionar as distinções hierárquicas entre as pessoas, abrindo espaço para reconhecer o/a outro/a com sua história e valores, esse é um princípio do respeito à alteridade (Trombetta, 2010; Gadotti, 1996). Na relação de seres e saberes há uma originalidade nesta mescla, entre a cultura do invasor e as culturas dos invadidos, pois a alteridade é incluída na ética, onde a epistemologia decolonial, se alinha à

[...] superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual. (Zitkoski, 2010, p. 232).

Paulo Freire defende uma educação humanizadora e dialógica que seja construída para perceber a existência de seres e saberes diferentes para além da imposição, e possa contribuir para a unidade na diversidade em prol da libertação humana (Souza, 2010; Guareschi e Freitas, 2010). Por educação humanizadora, entendemos se tratar de uma educação que não dicotomize, em que a perspectiva crítica e o diálogo tenham papéis centrais no trabalho com a diversidade epistemológica do mundo. Perceber a relevância social e cultural dos saberes daqueles/as inferiorizados/as há séculos, abre caminhos para aprendermos a valorizar a existência e a alteridade do/a "outro/a". Por isso, entendemos radicalidade como extremos e ou exclusão, mas numa educação política que conheça as origens e as matrizes de sua história.

Que só uma política radical, jamais, porém, sectária, buscando a unidade na diversidade das forças progressistas, poderia lutar por uma democracia capaz de fazer frente ao poder e à virulência da direita. Vivia-se, porém, a intolerância, a negação das diferenças. A tolerância não era o que deve ser: a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos. (Freire, 2003, p. 39).

De acordo com esta argumentação, que nos dá abertura para um pensar decolonial, indica-se a necessidade de avançarmos diante do dilema da unidade na diversidade. Uma diversidade não etnocêntrica, na qual se entenda como inarredável as condições das diferenças. Deste modo, não abandonar visões e tensões de partilha nas relações desiguais de acesso ao poder tem tido papel fundamental na politicidade da educação. A política, nesse sentido, precisa ser concebida como plural e heterogênea. Mesmo a sociedade no espelho de si, reconhecendo as assimetrias de poder, não pode desprezar a produção destas diferenças por forças que se agrupam contra o caminho da humanização digna e justa.

Compreendemos que as relações humanas estão ligadas às fronteiras epistemológicas, culturais e espaciais, confirmando assim a necessidade de convergência para prosseguirmos na luta histórica coletiva, sem ocultar as diferenças dentro da luta de classes. Nesse aspecto, tanto as perspectivas críticas como as pós-críticas podem se aproximar para essa luta pela educação humanizadora. Tem muito mais por se fazer, por educarmo-nos, apesar do desânimo e dos assustadores descaminhos contemporâneos. Por isso, existe a necessidade da busca pela unidade na diversidade, sensível às diferenças. Essa luta pela unidade na diferença como processo, pressupõe uma educação política e ao mesmo tempo cultural não etnocêntrica. Rejeitando o que existe de legado do eurocentrismo ao criar novos modos de convivência - no movimento consequente e responsável.

Há neste processo construção social, por ser fenômeno que implica viver juntos/as num mesmo espaço, hoje sabidamente limitado e finito, de diferentes culturas não ser algo natural e espontâneo. Trata-se de 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 (Freire, 2003, p. 157).

Posições que evitem a sectarização e a confusão não podem se valer de uma epistemologia monocultural, linear e superior, justamente para classificar e excluir. Por isso, a reflexão entre dicotomias na busca por sinergia, superar não a mais antiga pela atual, mas a oposição entre ambas. Não devemos abandonar a luta por uma educação humanizadora e, para isso, é importante pensarmos a combinação entre as perspectivas crítica e pós-crítica, como uma síntese política, principalmente nesse contexto acirrado em que vivemos.

Embora as perspectivas críticas e pós-críticas estejam situadas numa linha do tempo, poderíamos pensar que nenhuma é superior a outra, propondo que a anterior seja complementada sinergicamente com a posterior (Silva, 2007). No lugar de separar, aproximamos e acreditamos que as perspectivas pós-críticas complementam e ampliam as discussões propostas pelas teorias críticas, e vice-versa, sendo possível construir novos caminhos epistêmicos a partir delas. Nem as minorias ricas, as elites, os países poderosos estão a salvo. Com as problemáticas que a sociedade vem enfrentando, desde o aumento de catástrofes climáticas ao crescimento de desigualdades, podemos inferir que o mais atual nem sempre supera o mais antigo.

Ao atentarmos que a perspectiva pós-crítica tenha emergido na atualidade melhor deve-se estar atento/a a respeito da continuidade do sistema dominante, isto é, denunciar que este avançou no poder de malvez e insensibilidade humana. Tal cenário nos permite pensar sobre a relevância dos estudos decoloniais, visto que o sistema mundial capitalista, sustentado em sua tríade classista, patriarcal e racista, está vivo e mais incisivo, agora mais interligado e global, dados os avanços da tecnologia e da comunicação. Em sua matriz

civilizatória-colonial, opera cada vez mais eficiente na sua exploração-acumulação e táticas de exclusão.

Entre pensamento crítico e pós-crítico, para nossa herança colonial a ser resolvida, há mais produtividade do que fronteiras rígidas, artificialmente rivais. A partir disso, propomos o entendimento de uma combinação sinérgica, com os avanços de uma educação dialógica capaz de construir a unidade na diversidade, levando em consideração que saber conceber relações entre as pessoas é fundamental. Educação como fundamento societário que se articula na construção de saber, na sua politicidade, no encontro das percepções e das ações sociais, onde a formação humana não deve ser fatalista, conservadora e nos dividir, mas pelo contrário, nos reconhecer em conexão porque juntos/as temos que atuar e lutar para sairmos da herança moderna do racionalismo, da classificação e das divisões excludentes, aprendendo com as experiências históricas a acreditar na humanidade.

4. Por uma libertação humanizadora não etnocêntrica

Propomos que uma das formas de superar as dicotomias oriundas do pensamento abissal moderno seria pensar a unidade na diversidade para trabalhar com as fronteiras na educação. Acreditamos na importância de discutir até que ponto essas fronteiras separam e/ou aproximam as diversidades sociais e epistemológicas, deixando de negar as diferenças humanas e culturais ao pensarmos a igualdade na educação.

Contudo, é perigoso ver um cenário em que o respeito e a tolerância são desenhados como modos de adaptação das pessoas à identidade hegemônica, podendo servir, em escala repetida, como inclusão ao capitalismo do sistema mundial e seus interesses, o que seria também uma exclusão a serviço da manutenção das relações de poder e desgastam os esforços educativos, políticos e culturais que visam transformar as estruturas e buscar a emancipação social.

Compreendemos que a educação problematizadora e humanizadora, se somada à epistemologia decolonial, propõe aproximações da educação com a pesquisa, e vice-versa, na intenção de superar a tirania e a reprodução no ensino nas instituições, confrontando classificações e dicotomias para construir uma relação produtiva e transformadora das pessoas e da sociedade. Para tal, nós, educadores/as, precisamos trabalhar com as Epistemologias do Sul para que as Epistemologias do Norte não permaneçam exercendo hegemonia sobre os demais saberes.

O pensamento crítico de Paulo Freire, um educador situado entre as epistemologias europeias e não europeias, concebe uma noção de diálogo crítico. Freire, põe em questão a linguagem por se fazer tanto de leitura de mundo quanto da palavra, um processo inacabado sem determinação, ligado aos contextos geográficos e históricos. Como núcleo e paradigma da educação contemporânea, a epistemologia decolonial problematiza as conexões entre poder, ser e saber. Há neste processo educativo a concepção de ensinar a comunicação, conteúdos e a formação humana, em contextos históricos e

geográficos, onde linguagem-culturas estão se fazendo. Entendemos ser preciso tensioná-las inclusivamente para a libertação da população do jugo das elites e da dominação, a favor de uma humanização do mundo. Ensinar a libertar com sentido, na construção da humanidade e da unidade na diversidade não etnocêntrica.

A noção de historicidade e cultura críticas, aberta à produtividade pós-crítica e a desmistificar o contexto colonial, nos mostra estarmos em movimento, que as culturas não são puras ou estáticas. O pensamento fronteiriço e a unidade na diversidade são processos importantes nas práticas educativas, pois a perspectiva decolonial não visa substituir uma hegemonia por outra ou um etnocentrismo por outro, pelo contrário, visa confrontar as hierarquias nessas relações, bem como o pensamento de Freire não visa expulsar a cultura do invasor e, como um autor heterodoxo, preza a dialética não dogmática e o diálogo crítico na construção de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria Cultural de A a Z: Conceitos chave para entender o mundo contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2003.

FRASSON, Margarete; MARTINS, Alexandre Luís Ponce. Fronteiras e mobilidade humana: uma questão de dominação imperialista? **Revista Percurso - NEMO**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 185-212, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49672> Acesso em 17 dez. 2022.

FERNANDES, Cleoni. Gente/Gentificação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 193-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.



GÓES, Moacir. Conflito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-85.

GUARESCHI, Pedrinho; FREITAS, Cristiane Redin. Unidade na Diversidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 410-413.

GUSTSACK, Felipe. Diferença. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.118-120

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 239-249.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PS, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> Acesso em 15 dez. 2022.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, junho de 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14 dez. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento-Revista De educação**, n. 5, p. 284-317, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619> Acesso em 13 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007, p. 3-46. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 dez. 2022.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, outubro de 2002, p. 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF Acesso em 15 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio**. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial Volume I**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: as afirmações das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, João Francisco de. Multiculturalismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 279-282.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 34-36.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina, o não-ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)**. São Paulo: Vozes, 1987.

ZITKOSKI, Jaime. Humanização/desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 210-211.

Recebido em: 21 de dezembro de 2022.
Aceito em: 13 de setembro de 2023.
Publicado em: 16 de novembro de 2023.