

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

**PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**  
(Afinidades pós-coloniais)

NATAL/RN  
2011

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

**PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO  
(Afinidades pós-coloniais)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Área de concentração:** Dinâmicas Sociais, Práticas Culturais e Representações

**Orientador:** Prof. Dr. José Willington Germano

NATAL/RN  
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Lima, José Gllauco Smith Avelino de.

Paulo Freire e a pedagogia do oprimido : afinidades pós-coloniais/ José Gllauco Smith Avelino de Lima – Natal, 2011.

135 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal, 2011.

Orientador: Prof. Dr. José Willington Germano.

1. Paulo Freire. 2. Pedagogia do oprimido. 3. Teorias pós-coloniais. 4. Sociologia das ausências. 5. Pedagogia das ausências. I. Germano, José Willington. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

**PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO  
(Afinidades pós-coloniais)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof. Dr. José Willington Germano  
Orientador – UFRN

---

Profa. Dra. Irene Alves de Paiva  
Examinadora – UFRN

---

Profa. Dra. Osicleide de Lima Bezerra  
Examinadora – UFPB

---

Profa. Dra. Dalcy da Silva Cruz  
Examinadora Suplente – UFRN

## AGRADECIMENTOS

“A qualquer Deus, se algum acaso existe”, pela leveza de minha alma depois de tempos de desencanto.

Aos meus pais, Clidenor e Bernadete, pelo amor e pela compreensão incondicionais a mim ofertados.

À minha irmã Danyelle, pelo ombro amigo nos momentos de tormenta.

Ao meu pequeno sobrinho Renan, que, com apenas um sorriso, me embala com o cheiro e a cor da infância.

A todos os meus familiares, especialmente à família de minha tia Sila (tio Geraldo, Diógenes, Átilla, Núria e Luana), pelo abrigo carinhoso e afável nos momentos em que precisei. À minha tia Joana, pelo apoio afetuoso nos momentos em que quase caí.

Aos meus amigos e amigas da UFRN, pelos aprendizados, pelas risadas e choros, pelas alegrias e tristezas, pelos incentivos com eles partilhados. À Joane, “minha lemanjá”, pessoa de quem tanto gosto; à Beth, poesia que alivia minhas dores; à Raquel, que me alegra com o seu sorriso; a Cleyton, espelho de estudante.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Pesquisa “Cultura Política e Educação”, pelos momentos *sapiens-demens*. À Joicy, anjo que me abraça com a ternura de seus olhos; a Pablo, pela sensatez e carinho; à Hylana, Dalliva, Kelly, Karlinha, Ana Moraes, Simone, Thalita, Gleydson, Ozaias, Thiago Nóbrega, Rodrigo Sales e Raimundinho.

À minha querida amiga Lis, fonte de força, de transparência, de alegria e de energias positivas.

Aos meus amigos e amigas de São Paulo do Potengi/RN, pelos agradáveis e descontraídos aprendizados construídos ao redor das inúmeras mesas de bar frequentadas.

Aos meus professores e professoras, que, com maturidade e experiência, contribuíram para moldar o sujeito humano em que me transformei. Ao professor Willington e à professora Dalcy, exemplos inesquecíveis de educadores, os quais, com a leveza de suas lições, me ensinaram a amar ainda mais a vida e a docência.

À professora Lenina, pela atenção, pelos “puxões de orelha”, pelas cuidadosas leituras e orientações. Ao professor Gabriel Vitullo, exemplo de determinação e de esperança diante da construção de um mundo mais justo, humano e democrático. À professora Ana Laudelina, meu “céu risonho”, pelo olhar terno e carinhoso a mim endereçado.

Especialmente à professora Irene, pessoa que marcou indelevelmente a minha alma, mostrando, com sua humanidade, que é possível colorir a vida mesmo nos momentos mais acinzentados. A ti, uma Rubra Rosa como expressão de minha gratidão.

A Otânio Costa, a Jefferson Gustave e à Conceição Sena, pela atenção, presteza e simpatia com as quais sempre me trataram.

Aos meus alunos e alunas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com quem muito aprendi e ensinei neste início de carreira docente.

À psicóloga Christiane Paes Leme, desatadora dos meus nós psíquicos, pela escuta atenta e pelas palavras de conforto e de confiança.

Por fim, a todas as pessoas anônimas que de uma forma ou de outra contribuíram para a elaboração deste trabalho.

A todos vocês, minha sincera gratidão.

Ao meu núcleo familiar primeiro, recanto  
de amor, de ternura e de compreensão.

À professora Irene, pela grandeza de sua  
alma.

## Canção para os fonemas da alegria

Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
este canto publicamente.

Sucede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul de estrelas  
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,  
no alfabeto do sol pernambucano,  
a palavra ti-jo-lo, por exemplo.

e poder ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas,  
e descobrir que todos os fonemas  
são mágicos sinais que vão se abrindo  
constelações de girassóis gerando  
em círculos de amor que de repente  
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só chão.  
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras  
aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida  
no seu peito partida e repartida  
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena que paga por ser homem,  
mas um modo de amar – e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença para avisar  
que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é  
um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando a boa-nova,  
e chama os companheiros  
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,  
mas cujo fel espesso não resiste  
a quarenta horas de tanta ternura.

Peço licença para terminar  
Soletrando a canção de rebeldia  
Que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer  
nos olhos do homem que aprendeu a ler.



## RESUMO

A dissertação em pauta possui como objetivo principal a reflexão acerca das afinidades entre as teorias pós-coloniais - perspectivas analíticas voltadas para a discussão em torno do colonialismo e de seus efeitos na tecitura social contemporânea - e a **Pedagogia do Oprimido** - livro escrito pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) durante os anos finais da década de 1960. Argumentamos que as reflexões presentes na obra em destaque, a exemplo do arcabouço teórico pós-colonial, delineiam uma crítica ao *modus operandi* do colonialismo, particularmente em sua dimensão cultural e epistêmica, delineando uma problematização sobre os processos de dominação cognitiva instaurados, sobretudo, a partir da colonização europeia no continente latino-americano, quando da formação do **sistema-mundo-moderno** (WALLERSTEIN, 2007), datada do Século XVI em diante. Partindo-se deste princípio, e amparado especialmente nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos sobre a **sociologia das ausências**, o presente estudo acentua a **Pedagogia do Oprimido** como um conjunto de reflexões que trazem a possibilidade de uma **pedagogia das ausências** (SANTOS, 1996), tendo em vista que, neste livro, evidenciam-se os pressupostos de uma ação educacional que considera a pluralidade de saberes e de práticas sociais por meio do estabelecimento de uma prática pedagógica de construção coletiva, emancipatória e dialogal que vai de encontro à **razão indolente** (SANTOS, 2009). Esta razão, ao silenciar as vozes dos oprimidos, constrói suas condições de invisibilidade, promovendo também a ausência de questões sociais inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. É no interior desta perspectiva, portanto, que se considera o pós-colonialismo como um **lugar teórico** para a afirmação e a reinvenção da **Pedagogia do Oprimido**, referencial imprescindível à construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente** (SANTOS, 2006).

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Teorias pós-coloniais. Sociologia das ausências. Pedagogia das ausências.

## ABSTRACT

The main objective of the present research is to reflect on the affinities between post-colonial theories - analytical perspectives directed toward the discussion of colonialism and its effects on the contemporary social fabric - and Brazilian educator, Paulo Freire's (1921-1997) *Pedagogy of the Oppressed*, written at the end of the 1960's. The study aims to make the argument that the present reflections on the featured work is an example of a post-colonial theoretical framework, delineating a critical *modus operandi* of colonialism, particularly in its cultural and epistemic dimensions, delineating a problematization of the processes of cognitive domination set, above all, by the European colonization of the Latin American continent, with the formation of the **modern-world-system** (WALLERSTEIN, 2007), dated from the 16<sup>TH</sup> Century forward. From this stand point, and especially supported by the contributions of Boaventura de Sousa Santos on the **sociology of absence**, the present work accentuates **Pedagogy of the Oppressed** as a set of reflections that bring the possibility of a **pedagogy of absence** (SANTOS, 1996), having in mind that, this book deals with, the presuppositions of an educational action, which considers the plurality of knowledge and social practices by way of the establishment of a pedagogical practice of collective construction, emancipator and dialogic that arises from the encounter to the **indolent reason** (SANTOS, 2009) in which the silencing of the voices of the oppressed, construct their conditions of invisibility, promoting also the absence of the social questions inherent to the processes of teaching and learning. It is with this perspective, however, that post colonialism is considered a **theoretical site** for the affirmation and the reinvention of the **Pedagogy of the Oppressed**, an obligatory reference in the construction of a prudent knowledge for a decent life (SANTOS, 2006).

**Keywords:** Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed. Post-colonial theories. Sociology of absence. Pedagogy of absence.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE I</b>	
<b>NOS CAMINHOS DE PAULO FREIRE: a <i>práxis</i> do Educador da Esperança</b> .....	24
1 RECORTES DE UMA HISTÓRIA: PAULO FREIRE, SUA VIDA, SUA OBRA .....	27
1.1 Do chão do imaginário ao chão da realidade: a experiência político-pedagógica de Paulo Freire e a feitura do Educador da Esperança.....	29
1.2 O educador político dos movimentos socioeducacionais dos primeiros anos da década de 1960 no Brasil: a cultura e a educação popular como práticas de conscientização e de emancipação social.....	48
<b>PARTE II</b>	
<b>O PÓS-COLONIALISMO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: delineando afinidades</b> .....	68
2 SOBRE O PÓS-COLONIALISMO: NOTAS INTRODUTÓRIAS .....	71
3 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, CLANDESTINA E UNIVERSAL: UMA MENSAGEM DE LUTA DEDICADA AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO .....	91
3.1 A sociologia das ausências: uma arqueologia das experiências sociais .	105
3.2 Por uma pedagogia das ausências: o diálogo como arqueólogo dos saberes ausentes e silenciados.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa da 11ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido .....	13
<b>Figura 2:</b> Capa da 17ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido .....	24
<b>Figura 3:</b> Capa da 45ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido .....	71
<b>Figura 4:</b> Capa da 49ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido .....	125

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Principais eixos-temáticos das discussões pós-coloniais.....	77
<b>Quadro 2:</b> Modos de produção das ausências.....	109
<b>Quadro 3:</b> Procedimentos da sociologia das ausências.....	116
<b>Quadro 4:</b> Analogias entre as ecologias de Boaventura de Sousa Santos e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire .....	116

# INTRODUÇÃO



Figura 1: Capa da 11ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido  
Fonte: <<[www.inventariodn.blogspot.com](http://www.inventariodn.blogspot.com)>>

Para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, [...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhe são próprias.

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Ouvir **silêncios ensurdecedores** e enxergar **presenças ausentes**, estes são os paradoxos motivadores deste trabalho, que versa sobre a **Pedagogia do Oprimido**, livro de grande repercussão intelectual do educador brasileiro Paulo Freire. Nosso recorte de pesquisa assenta-se na construção de um **novo olhar** em torno da obra acima referida, tendo em vista que buscamos identificar afinidades entre este livro e as teorias pós-colonialistas. Assim, consideramos que para além da importante contribuição pedagógica problematizada na **Pedagogia do Oprimido** – fato evidenciado por outros estudiosos do pensamento de Paulo Freire como Ana Maria Araújo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Vera Barreto, Jaime Zitkoski, Afonso Celso Scocuglia, José Eustáquio Romão, dentre outros – observamos conjuntos de reflexões que, a nosso ver, aproximam-se de algumas das argumentações centrais da teoria pós-colonial, como procuramos deixar claro no decorrer desta dissertação.

A presente pesquisa se insere, portanto, no âmbito dos estudos pós-coloniais, perspectiva analítica que, segundo Santos (2008), teve suas origens a partir de uma viragem cultural das Ciências Sociais na década de 1980, tendo nas obras de Frantz Fanon **Os condenados da terra** (1961) e **Pele negra, máscaras brancas**, (1971) e de Albert Memmi **O colonizador e o colonizado** (1965) seus pilares fundamentais, as quais deram margem para a elaboração de outros estudos como os de Edward Said **Orientalismo** (1978) e de Stuart Hall **Novas etnicidades** (1996a) e **Quando foi o pós-colonial?: pensando no limite** (1996b).

Tais trabalhos contribuíram para a consolidação de uma nova forma de pensar o mundo social, elencando uma discussão acerca do colonialismo e de seus efeitos, estruturando-se como uma corrente teórica e política voltada ao combate de

qualquer forma de opressão, de injustiça, de desigualdade e de exploração presentes na tecitura social contemporânea. Assim sendo, são reflexões que se direcionam para um engajamento mais estreito na dinâmica societária, buscando a elaboração de um debate crítico em torno dos problemas de um mundo formatado pelo colonialismo e pelo imperialismo (QUAYSON, 2000).

Em **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**, Santos (2008) adverte que o termo **pós-colonialismo** pode ser empregado em duas acepções principais. A primeira, consoante seu pensamento, sugere a noção de um período histórico posterior à independência das colônias, cujas reflexões se direcionam para os campos econômico, sociológico e político com vistas à análise da formação dos novos Estados e suas interações com o **sistema-mundo** (WALLERSTEIN, 2007), observando “[...], as rupturas e continuidades com o sistema colonial, as relações com a ex-potência colonial e a questão do neocolonialismo, as alianças regionais, etc, etc” (SANTOS, 2008, p. 234).

A segunda acepção é mediada por um corte culturalista, inserindo-se “[...] nos estudos culturais, linguísticos e literários [...]” (SANTOS, 2008, p. 234), analisando sistemas de representação e processos de identidade. A esta segunda perspectiva, Santos (2008) acrescenta que ela contém uma crítica aos silêncios produzidos pelas análises da primeira acepção. Contudo, tanto em uma como em outra, percebemos que o pós-colonialismo apresenta-se como uma forma de combate aos efeitos da colonização, desde as novas formas de exploração, de dominação, de opressão e de autoritarismo, às **violências epistêmicas** (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) **monoculturas da mente** (SHIVA, 2003) e **produções simbólicas da inferioridade** (GERMANO, 2008).

As violências epistêmicas, as monoculturas da mente e as produções simbólicas da inferioridade possuem alto grau de reciprocidade, posto que a ação colonial, ao destruir tradições transeculares de conhecimento, pôs em andamento um processo de violência epistêmica que se manifestou através do morticínio de saberes autóctones em função de um saber dito mais civilizado, cuja representação mais acabada se visualizava no conhecimento do colonizador europeu. Tal **epistemicídio** (SANTOS, 2007; 2008; 2009) encontrou no saber religioso da



primeira onda de colonização, datada do Século XVI, assim como no saber científico, emergente em fins do Século XVIII e consolidado no Século XIX, sua argumentação mais sistematizada para a legitimação dos processos de imposição epistêmica. Daí emergiram, ao mesmo tempo, as monoculturas da mente, que ao provocarem a uniformização dos modos de pensamento, provocaram também o desaparecimento da diversidade de conhecimentos e das alternativas ao modelo unívoco de pensar, de sentir e de viver a realidade, desembocando na produção simbólica da inferioridade ao considerar os sistemas locais de saber como sistemas de conhecimento inferiores, secundários e insignificantes.

Diante disso, as reflexões postas em movimento, neste trabalho dissertativo, localizam-se no interior da segunda perspectiva do pós-colonialismo, refletindo acerca dos efeitos produzidos por uma determinada *episteme* que nos impôs, desde a conquista do continente americano (TODOROV, 2003), datada do Século XVI – quando da constituição do “[...] sistema-mundo moderno, das descobertas imperiais e da formação de mundos coloniais e pós-coloniais [...]” (GERMANO; SILVA; COSTA, 2010, p. 170) – um modo eurocêntrico de pensar e de viver a realidade.

Assim, as palavras de Porto-Gonçalves (2005), registradas no início destes escritos, são bastante ilustrativas a este respeito, tendo em vista que partimos da crítica a um tipo de **racionalidade mutilada e mutiladora** (MORIN, 2010), produtora de determinados silêncios e de determinadas ausências que, por conseguinte, nos impossibilitou de apreendermos o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e dos sistemas de conhecimentos que lhe são específicos.

Saberes ausentes, injustiça cognitiva, produção de silêncios e de inferioridades simbólicas são, portanto, expressões que denotam a ação de uma epistemologia deletéria que destruiu tradições transeculares de conhecimento dos povos colonizados, configurando um violento processo de epistemicídio, cujas marcas se fazem ver em nossa contemporaneidade através da fragmentação e hierarquização de saberes e da negação de vários sistemas de conhecimentos não científicos. Desse modo, a ação colonial, em sua dimensão cultural e epistêmica, forjou estratégias múltiplas de **inferiorização do Outro** (SHIVA, 2001; 2003), legitimando a usurpação de territórios e a imposição de modos de vida que incidiram

diretamente na domesticação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo social, cultural, político, econômico e epistêmico.

É no interior desta discussão, pois, que inserimos o estudo da **Pedagogia do Oprimido**, entendendo o seu texto, ao mesmo tempo, como uma denúncia à colonização da mente perpetrada por uma educação de natureza bancária e como um manifesto em defesa de um pensamento crítico-atuante capaz de ler consciente e concretamente o mundo. Nesses termos, percebemos um texto de aspecto eminentemente político, direcionado ao processo de descolonização de mentes através da possibilidade de uma educação dialógica para emergência da consciência crítica, se constituindo, portanto, como um elemento fundamental para o desdobramento de ações pós-coloniais.

Mediante o escrito acima, corroboramos o princípio de que a argumentação delineada por Paulo Freire, em seu trabalho de maior saliência no campo das ideias pedagógicas, acentua a crítica ao *modus operandi* do colonialismo em seu aspecto cultural e epistêmico, do qual a educação, em sua amplitude, faz parte indissociavelmente. De tal modo, observamos na **Pedagogia do Oprimido** a tecitura de um pensamento bastante pertinente à crítica aos processos de dominação cognitiva instaurados a partir da colonização europeia no continente latino-americano, como também às tantas outras formas de dominação marcadas pela imposição do universalismo europeu (WALLERSTEIN, 2007).

A **Pedagogia do Oprimido, paisagem literária** na qual se erguem as reflexões desencadeadas neste trabalho, foi escrita em fins da década de 1960, durante os anos iniciais do exílio de Paulo Freire no Chile<sup>1</sup>. Teve sua primeira publicação em Língua Inglesa, no mês de setembro do ano de 1970, nos Estados Unidos. Paulo Freire pretendia publicá-la no Chile em 1969, contudo, a acusação de ter escrito um livro contra o povo e o governo chileno o fez adiar a publicação para o ano seguinte. Após ter provado a inconsistência das calúnias, “[...] considerou que já tinha dado ao Chile o máximo possível de suas contribuições, [...]” (FREIRE, A.

---

<sup>1</sup> Em razão do golpe civil-militar deflagrado no Brasil no ano de 1964, Paulo Freire, por ter sido considerado um intelectual subversivo pelo governo militar, partiu para o exílio em outubro deste mesmo ano, tendo como **contextos de empréstimo**, em especial, a Bolívia, o Chile, os Estados Unidos, a Suíça e alguns países africanos, como por exemplo, Guiné-Bissau.

2006, p. 214), aceitando, no mesmo ano, o convite para lecionar na Universidade de Harvard, Estados Unidos, país no qual a **Pedagogia do Oprimido** foi apresentada ao público pela primeira vez.

De acordo com Freire, A. (2006), esta obra foi traduzida para mais de trinta idiomas, chegando ao Brasil somente após já ter sido publicada em inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, grego e português de Portugal. Adentrou no território brasileiro de maneira clandestina, trazida da Suíça pelo professor Jean Ziegler, conhecido de Paulo Freire, o qual identificado com a defesa dos oprimidos, ofereceu-se para trazer ao Brasil os originais em português da obra mais conhecida de seu amigo, e, utilizando-se de seu passaporte de diplomata, pois era deputado pelo Cantão de Genebra, facilitou a entrada deste importante livro no Brasil, uma vez que sua bagagem não seria revistada. Já em terras brasileiras, a **Pedagogia do Oprimido** foi publicada no ano de 1974, pela Editora Paz e Terra.

Além da grande repercussão e do forte impacto que teve e ainda tem este livro desde o seu primeiro lançamento ao público, salientamos também que a aproximação e a escolha pela análise da **Pedagogia do Oprimido** não foi de modo algum aleatórias, pois é neste trabalho que visualizamos uma contundente crítica ao colonialismo de mentalidades e, por consequência, a clara defesa das razões oprimidas, silenciadas e produzidas simbolicamente como ausentes, configurando, desse modo, um estudo que ultrapassa os limites pedagógicos e adentra, com profunda pertinência, nos campos social, cultural, político, econômico e epistêmico.

Ademais, ao apoiarmos nosso raciocínio nas contribuições de Montero (1998), justificamos o estudo da **Pedagogia do Oprimido** pelo fato de nos permitir a observação de um pensamento edificado a partir de uma polifonia de vozes que se voltam para a compreensão do mundo a partir de uma pluralidade epistêmica, tendo na ideia de libertação os pressupostos para a mobilização da consciência crítica direcionada, dentre outros aspectos, para a “[...] desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (LANDER, 2005, p. 39).

É, nesse sentido, que dizer algo sobre Paulo Freire, bem como da **Pedagogia do Oprimido**, sua **obra-prima** (FREIRE, A., 2006), constitui uma reflexão instigante

e desafiadora, uma vez que nos impulsiona a pensar na pertinência e na releitura que suas ideias admitem em pleno Século XXI, permitindo-nos, também, perceber o caráter comum a todo pensamento clássico: a sua atualidade diante da análise não somente do mundo educacional de nossa época, mas, também, dos contextos social, cultural, político, econômico e epistêmico que o engloba.

Por que, então, pensar Paulo Freire e sua **Pedagogia do Oprimido** como expressões clássicas para a compreensão de algumas dimensões de nossa vida societária contemporânea? A resposta é simples, uma vez que “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo’...”, pois “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” exatamente porque “[...] é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 9-11).

Consoante esta reflexão, o nosso recorte de pesquisa, endereçado ao estudo da **Pedagogia do Oprimido** tem uma de suas justificativas no fato de que, sendo um texto clássico, ainda não disse totalmente o que tinha para dizer, propiciando assim um campo de possibilidades para a elaboração de compreensões múltiplas em torno dessa obra, como, por exemplo, a interpretação pós-colonial deste livro de grande repercussão e impacto, o qual se configurou tão importante a ponto de apresentar-se como o “[...] carro-chefe da penetração mundial do pensamento freireano” (SCOCUGLIA, 2006, p. 55).

Além disso, a reflexão testemunhada na **Pedagogia do Oprimido** faz desta uma referência imprescindível para uma compreensão mais crítica do cenário educacional brasileiro ainda marcado, lamentavelmente, por tons assistencialistas, autoritários, paternalistas e excludentes advindos de nossas relações sociais mais amplas, como também caracterizado pela pouca organicidade de nossa educação face ao contexto sociocultural de que faz parte e pelo aspecto bancário que ainda predomina em muitas situações de ensino e de aprendizagem escolares ou não (FREIRE, 2003a; 2005a; 2006a).

Motivo igualmente importante que nos levou a refletir acerca da obra aqui em destaque se desenha no fato de observarmos um texto que não se propõe a falar

**para** os oprimidos nem **por** eles, mas **a partir** deles e **contra** suas condições de subalternidade, de opressão e de exploração, se constituindo em um canal através do qual suas presenças possam ser notadas e suas falas possam se tornar audíveis. Tal característica desemboca na coerente observação feita por Spivak (2010) em seu livro **Pode o subalterno falar?**, quando acertadamente nos diz que a tarefa do intelectual pós-colonial é a de criar espaços nos quais os subalternos, os oprimidos e os explorados possam se fazer presentes, falarem e, como consequência, serem vistos e ouvidos. Tal característica fez parte, indiscutivelmente, do discurso e da prática de Paulo Freire, o qual defendeu, por toda a sua vida, um pensamento crítico e dialógico como condição para a coparticipação dos sujeitos humanos no ato de pensar e de transformar o mundo.

Assim, a importância desta pesquisa se justifica pela possibilidade de oferecer, a partir das afinidades entre Paulo Freire e as teorias pós-coloniais, reflexões político-pedagógicas às ações contra-hegemônicas de grupos sociais que buscam construir uma nova forma de sociação<sup>2</sup> calcada nos ideais de justiça e de emancipação social. Constitui-se, portanto, em um estudo de forte tom político, impulsionado pela crença de que uma nova mentalidade pode ser construída para outro mundo possível. Sinalizamos, ainda, a relevância deste estudo pelas contribuições que poderão trazer para a ampliação do debate acadêmico em torno da problemática levantada, abrindo possibilidades para o aprofundamento da questão em debate.

Este trabalho possui fundo teórico, tendo na investigação bibliográfica o fundamento principal deste estudo. Nesse sentido, corroboramos as contribuições de Gil (2002) e de Andrade (2002) quanto às etapas de leitura por eles sugeridas: a leitura exploratória e seletiva, a leitura crítica/analítica e a leitura interpretativa. Desse modo, a prática de resumos, resenhas, fichamentos e esquematização de textos foi uma constante no percurso desta pesquisa, através dos quais buscamos

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo sociação no sentido empregado por Georg Simmel para caracterizar o conjunto das interações sociais humanas. Para ele, “a sociação é, [...], a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam (SIMMEL, 2006, p. 60-61).

elencar algumas categorias analíticas comuns ao pensamento paulofreireano e à teoria do pós-colonialismo. Por conseguinte, os raciocínios aqui delineados amparam-se, fundamentalmente, nas análises de algumas das obras dos seguintes autores: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon, Stuart Hall, Vandana Shiva, Gayatri Spivak, bem como alguns dos principais intérpretes e interlocutores do pensamento paulofreireano, os quais citamos: Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Ana Maria Araújo Freire, José Carlos Brandão, dentre outros.

O eixo articulador das discussões desencadeadas está centrado, portanto, na observação de como as análises presentes na **Pedagogia do Oprimido** admitem afinidades com as reflexões pós-coloniais – dada a nossa observação de que Paulo Freire, na obra aqui tomada para análise, se aproxima de alguns dos argumentos centrais da crítica pós-colonial – e como as contribuições pedagógicas pontuadas no trabalho anteriormente referido podem traduzir àquilo a que Santos (2006; 2007; 2008) denominou de **sociologia das ausências**. Por **sociologia das ausências** entendemos o movimento intelectual que busca demonstrar que aquilo que não existe é, na verdade, resultado de uma produção simbólica das ausências que invisibiliza alternativas possíveis ao que existe. De acordo com o raciocínio de Santos (2008, p. 102), “[...] o objetivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

É importante salientar, a partir disso, que não tentamos encaixar forçosamente a análise paulofreireana sobre os processos bancários de educação na teoria que nos dá suporte neste trabalho. Um de nossos objetivos centrais é o de acentuar a possibilidade de compreender Paulo Freire como um pensador que oferece valiosas reflexões para a ampliação do arcabouço teórico e prático do pós-colonialismo.

Neste raciocínio, buscamos explicitar a razão pela qual podemos considerar a **Pedagogia do Oprimido** como a obra que traz a possibilidade de uma **pedagogia das ausências**<sup>3</sup>, ou seja, uma ação educacional que busca considerar a pluralidade

---

<sup>3</sup> O termo **pedagogia das ausências** não é uma construção cognitiva nossa. Boaventura de Sousa Santos já havia aludido a este termo em alguns de seus trabalhos, dos quais citamos, em especial,

de saberes e de práticas sociais por meio do estabelecimento de uma *práxis*<sup>4</sup> pedagógica de construção coletiva, emancipatória e dialogal, posta em movimento com vistas a tornar visíveis e audíveis os modos de conhecer-ser-estar no mundo. É uma pedagogia que se embasa diretamente nas contribuições da **sociologia das ausências**, já mencionada anteriormente.

O trabalho em pauta assenta-se em duas partes principais. Na primeira, intitulada **Nos caminhos de Paulo Freire: a *práxis* do Educador da Esperança**<sup>5</sup>, nos debruçamos sobre recortes de sua vida e de sua obra de modo a compreender como se deu a sua formação como Educador da Esperança, desde suas primeiras experiências com a docência, à sua atuação político-pedagógica no interior dos movimentos socioeducacionais da década de 1960 no Brasil, bem como no contexto dos movimentos educacionais que vivenciou durante seu período inicial de exílio, especialmente no Chile. Buscamos, com isso, acentuar que tais experiências transformaram-se em matéria-prima para a elaboração da **Pedagogia do Oprimido**, texto que, de acordo com o nosso entendimento, traz consigo uma analítica e pertinente leitura pós-colonial da realidade social em suas variadas manifestações: cultural, política, econômica, epistêmica e educacional.

A segunda parte, denominada **O pós-colonialismo e a Pedagogia do Oprimido: delineando afinidades**, se propõe a refletir acerca da teoria pós-colonial, suas premissas fundamentais e seus principais interlocutores, analisando a **Pedagogia do Oprimido** à luz desse arcabouço teórico. Pontuamos, sobretudo, o fato de que a obra paulofreireana analisada apresenta em seu âmago uma contundente crítica à colonialidade em seus diversos matizes, bem como anuncia,

---

Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. *et. al.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

<sup>4</sup> Na perspectiva paulofreireana, a *práxis* configura um movimento de “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

<sup>5</sup> Ao longo deste trabalho nos referimos a Paulo Freire também como **Educador da Esperança**, uma vez que sua postura ético-política diante da construção de um mundo mais justo, humano e democrático jamais se apartou da esperança. A postura esperançosa de Paulo Freire abraçou igualmente o sonho, a utopia e a ação concreta no mundo e com o mundo, pois sendo a esperança um imperativo existencial e histórico, somente tem sentido “[...] se é partejada na inquietação criadora do combate, na medida em que também pode partejar novas lutas em outros níveis, desvelando as possibilidades pelo fundamento ético-histórico. A esperança, como necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica, condição indispensável para conscientização na luta” (VASCONCELOS E BRITO, 2009, p. 106).

insistimos, a possibilidade de uma **pedagogia das ausências** quando amparada nas reflexões suscitadas na **sociologia das ausências** (SANTOS, 2006; 2007; 2008).

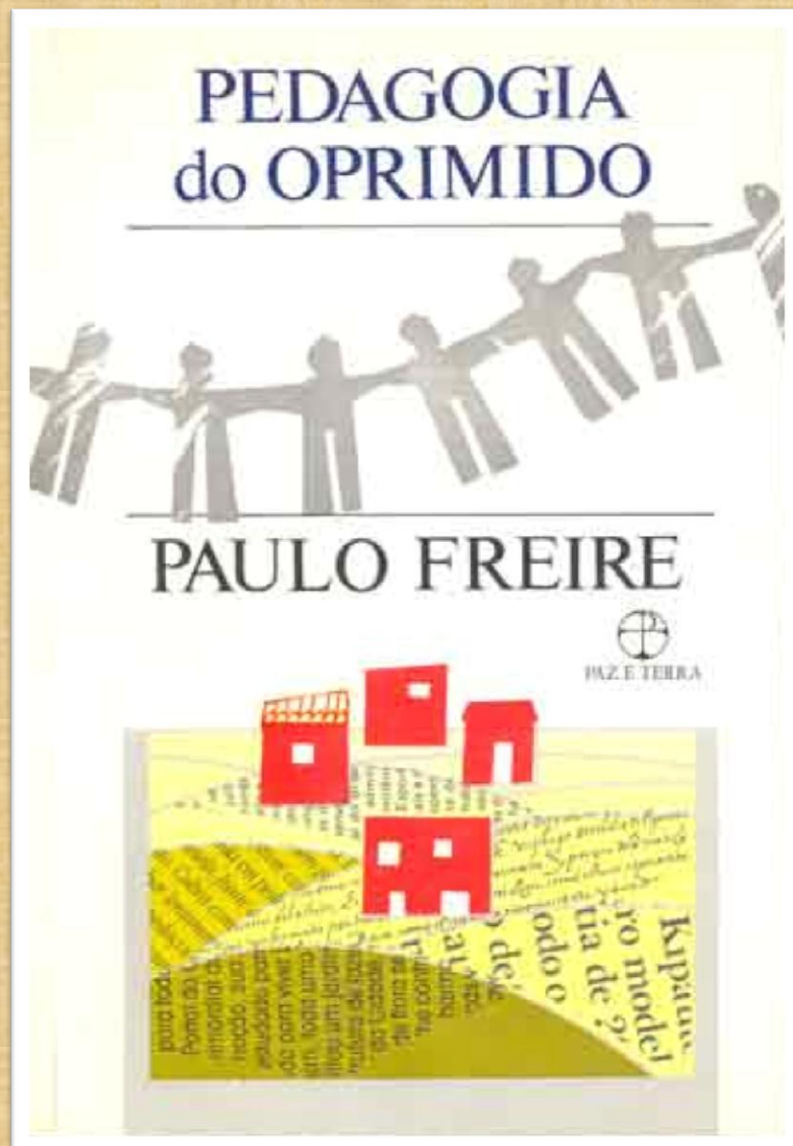
Assim, a análise da **Pedagogia do Oprimido**, à luz das teorias pós-coloniais, nos possibilitou ouvir **silêncios ensurdecedores** e enxergar **presenças ausentes** por meio da defesa de um projeto educativo que tem como base uma cultura e uma racionalidade cosmopolitas capazes de colaborar para o surgimento de “[...] uma cultura global, sem raízes nem lealdades locais [...]” (SANTOS, 1996, p. 29), bem como possibilitar o entendimento da incompletude das culturas, defendendo, assim, a necessidade de um diálogo intercultural que contribui para a superação das violências epistêmicas, das monoculturas da mente e das produções simbólicas da inferioridade perpetradas pelos mais variados matizes do universalismo europeu.

Por fim, trazemos, nesta dissertação, elementos analíticos para a ampliação das discussões no âmbito da teoria e da prática pós-coloniais através de uma nova leitura em torno das reflexões paulofreireanas, em particular as contidas na **Pedagogia do Oprimido**, encarando esta obra como um referencial teórico capaz de iluminar o âmbito da formação de sujeitos humanos com um viés pós-colonial. Nesse sentido, acentuamos que a referida obra é uma importante ferramenta para a crítica social desencadeada pelo pós-colonialismo, ajudando, assim, na audibilidade e na visibilidade das razões silenciadas e produzidas simbolicamente como ausentes.



# PARTE I

## NOS CAMINHOS DE PAULO FREIRE: A PRÁTICA DO EDUCADOR DA ESPERANÇA



**Figura 2:** Capa da 17ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido  
Fonte: << [www.pedagogiaaopedaletra.com](http://www.pedagogiaaopedaletra.com) >>

Jamais pude pensar a prática educativa intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética.

Paulo Freire

Falar algo sobre Paulo Freire e, em particular, de seu principal trabalho no campo das ideias pedagógicas, é uma tarefa intelectual complexa, instigante, prazerosa e reveladora de aspectos até então pouco explorados ou não estudados por grande parte de seus interlocutores e intérpretes, como é o caso da compreensão pós-colonial em torno de suas ideias político-pedagógicas. Dizemos isto em função das leituras e releituras que fizemos no percurso desta pesquisa, que elege a **Pedagogia do Oprimido** como foco analítico para os objetivos por nós almejados, quais sejam: o de discutir as afinidades existentes entre Paulo Freire e a teoria do pós-colonialismo, como também o de perceber a presença, nesta obra, de algumas das argumentações centrais das teorias pós-coloniais. A partir disso, visamos enfatizar a obra aqui em relevo, mas também e em linhas gerais, a produção teórica e prática paulofreireana como uma referência importante para o enriquecimento e a ampliação dos estudos que se enquadram na perspectiva do pós-colonialismo.

Diante disso, e com o propósito de melhor situar o leitor quanto a quem foi Paulo Freire, trazemos nesta primeira parte da dissertação recortes de sua vida e de sua obra, ao mesmo tempo em que iniciamos, ainda que de modo incipiente, a aproximação das ideias paulofreireanas ao campo dos estudos pós-coloniais, partindo, principalmente, das contribuições de Spivak (2010), de Quayson (2000) e de Santos (2008) em relação à sua teorização sobre a **sociologia das ausências**, a qual julgamos estar presente em Paulo Freire por meio de outra nomenclatura, a saber: a **Pedagogia do Oprimido**, que traz em seu âmago, a nosso entender, a defesa das razões silenciadas e produzidas simbolicamente como ausentes, abrindo, assim, um campo de possibilidades para o melhor entendimento sobre o

que se quer dizer quando aludimos a necessidade de uma **pedagogia das ausências** face ao cenário socioeducacional contemporâneo.

## 1 RECORTES DE UMA HISTÓRIA: PAULO FREIRE, SUA VIDA, SUA OBRA

Estas memórias ou lembranças são intermitentes e, por momentos, me escapam porque a vida é exatamente assim. A intermitência do sonho nos permite suportar os dias de trabalho.

Pablo Neruda

**Cidadão do Mundo**, assim é conhecido Paulo Reglus Neves Freire, educador brasileiro que deixou marcas indeléveis no pensamento pedagógico mundial, tornando-se um dos nomes mais influentes e de referência para a compreensão dos processos educacionais de nossa contemporaneidade. Nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, capital pernambucana, e faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio. Desde criança enfrentou as dificuldades de sobrevivência comuns aos setores populares da periferia capitalista da metade do Século XX. Alfabetizou-se à sombra das árvores do quintal de sua casa no Recife, tendo como quadro-negro o chão e como lápis um graveto de pau (FREIRE, A., 2006) e, driblando as dificuldades concretas de existência, concluiu suas primeiras letras e o ensino secundário, chegando, subsequentemente, a um dos primeiros ápices da educação formal, o Bacharelado em Direito no ano de 1947.

O itinerário vital de Paulo Freire foi marcado por um profundo senso de humanidade, o qual revelou sua amorosidade, sensibilidade e preocupação face às questões humanas. Fato interessante a este respeito é a desistência de sua carreira como advogado, pois em sua primeira atuação nesta profissão percebeu que seu ganha-pão implicaria na ruína de um jovem dentista, que comprara seus equipamentos de trabalho a crédito e não tinha como liquidar sua dívida. Transcrevemos abaixo, na íntegra, suas próprias reflexões sobre o ocorrido, porque

julgamos significativas para a compreensão de sua ativa inserção no universo educativo. Disse ele:

**Me emocionei muito esta tarde, quase agora, disse a Elza. Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero.** Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido. Do jovem dentista diante de mim a quem convidara a vir ter uma conversa comigo enquanto advogado de seu credor. O dentista instalara, senão totalmente, pelo menos em parte, seu consultório e não pagara seus débitos.

**Errei, disse ele, ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado, continuava o jovem dentista, em voz lenta e sincera, segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis – a sala de jantar, a sala de visita... E, rindo um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: Só não pode tomar minha filhinha de ano e meio.**

Ouvi calado, pensativo, para, em seguida, dizer: **Creio que você, sua esposa, sua filhinha, sua sala de jantar, sua sala de visita vão viver uns dias como se estivessem entre parênteses com relação aos vexames de seu débito. Só na próxima semana poderei ver o credor a quem devolverei a causa. Mais uma semana, possivelmente, ele levará para conseguir outro necessitado como eu para ser seu advogado. Isto lhes dará um pouco de ar, mesmo entre parênteses. Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado.**

O jovem de minha geração deixou o escritório talvez sem ter entendido profundamente o dito e o ouvido. Apertou calorosamente minha mão com a sua mão fria. Em casa, quem sabe, repensando o dito tenha começado a compreender algumas das razões que me levaram a dizer o que eu disse.

Naquela tarde, redizendo a Elza o dito não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois, escreveria a **Pedagogia do oprimido**, cujo discurso, cuja proposta têm algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite de Cid Sampaio<sup>6</sup>, que me trazia Paulo Rangel<sup>7</sup>. É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: **Eu esperava isto, você é um educador**, nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da **Pedagogia do oprimido** (FREIRE, 1992, p. 17-18, grifos no original).

---

<sup>6</sup> Cid Feijó Sampaio foi o diretor do Departamento Regional do SESI/PE durante a época em que atuou Paulo Freire neste órgão assistencial. Posteriormente, foi eleito governador do Estado de Pernambuco, atuando de 1959 a 1963. Implementou ações educativas vinculadas ao ideário nacional-desenvolvimentista, pondo em andamento uma política educacional enquanto “[...] instrumento para a implantação da luta pelo desenvolvimento” (SOUZA, 1987, p. 74).

<sup>7</sup> Paulo Rangel Moreira foi grande amigo de Paulo Freire desde os tempos escolares no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife/PE.

E foi, deste modo, que o mundo ganhou, definitivamente, um de seus mais importantes pensadores no campo da educação do Século XX, cujas influências se fazem sentir, com grande pertinência, nos tempos atuais. Entretanto, foi no Colégio Osvaldo Cruz, uma das instituições educativas mais prestigiadas do Recife, no Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>8</sup> de Pernambuco, na Escola de Serviço Social e na Escola de Belas Artes deste mesmo Estado, nos movimentos socioeducacionais dos primeiros anos da década de 1960, dos quais destacamos o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a experiência de Angicos/RN, que Paulo Freire iniciou sua *práxis* pedagógica mais intensa, ganhando a experiência que mais tarde se tornaria matéria-prima para a escritura de seu livro mais lido em todo o mundo, a saber: a **Pedagogia do Oprimido**.

### **1.1 Do chão do imaginário ao chão da realidade: a experiência político-pedagógica de Paulo Freire e a feitura do Educador da Esperança**

No ano de 1941, já demonstrando grande desenvoltura para a prática do magistério em seu cargo de auxiliar de disciplina no Colégio Osvaldo Cruz, Paulo Freire vivencia, no âmbito desta instituição de ensino, suas primeiras experiências como docente titular da disciplina Língua Portuguesa até 1947, mesmo ano em que é convidado para atuar no SESI/PE. Conforme afirma uma de suas principais biógrafas, a prática docente de Paulo Freire ultrapassou os muros deste educandário, uma vez que “[...] ele foi sendo contratado para lecionar em outras instituições escolares do Recife: Colégio Americano Batista, Colégio Sagrada Família, Colégio Porto Carreiro e Colégio Padre Félix”<sup>9</sup> (FREIRE, A., 2006, p. 59). E foi desta maneira que o autor da **Pedagogia do Oprimido** pôde, de fato, concretizar

---

<sup>8</sup> Órgão criado pela Confederação Nacional da Indústria por meio de um acordo com o governo de Getúlio Vargas.

<sup>9</sup> Estas instituições educativas eram colégios de elite, frequentados pelas classes abastardas do Recife. Em sua maioria eram escolas religiosas, como alguns de seus próprios nomes levam a supor.

o seu sonho de adolescência quando, ao nível do imaginário, se via dando aulas, se via se fazendo professor.

Fui um menino cheio de **anúncios docentes**, o que não significa que eu tenha nascido professor. Agora, quando me revejo, me retomo – coisa que gosto de fazer – me lembro que era um menino curioso. Um professor que não exerce a curiosidade está equivocado. Eu me perguntava muito, pergunta aos outros, era método de estudo... Na adolescência sonhava tanto em ser professor que às vezes, para mim, era difícil perceber que estava no nível imaginário e não no real: eu me via dando aulas (FREIRE, 2005b, p. 305, grifo no original).

Em seu livro **Cartas a Cristina** (2003b), dedicou a décima carta à análise de seu deslumbramento diante da docência, iniciada no Colégio Oswaldo Cruz e ampliada em outros colégios, como vimos. É interessante observar que esse **enfeitiçamento** pela docência conduz Paulo Freire a uma intensa prática de leituras sobre gramáticos brasileiros e portugueses, bem como a um intenso andarilhar pelas livrarias de sua cidade natal.

As revistas e os livros o encantavam, a tal ponto, que a compra de vestimentas ficava sempre **entre parêntese**, mediante seus próprios termos, pois acreditava que a compra de revistas especializadas e de livros significava o desafio de aprender a estudar e, estudando, se capacitar para realizar de maneira cada vez mais significativa o seu exercício docente. As palavras do próprio Paulo Freire são bastante ilustrativas para melhor entendermos o seu enfeitiçamento pela docência.

Escreveu ele:

As revistas e os livros punham sempre entre parêntese a aquisição de roupas e, somente quando já não era possível deixar para um depois distante, comprava algo ordinário. Raramente naquele período de alumbramento em que me achava, apaixonado, enfeitiçado mesmo, pela docência no Colégio Oswaldo Cruz, apliquei um dinheiro maior na compra de uma roupa como certa vez o fiz. [...]. Não andava sujo, é verdade, mas andava feiamente vestido.

Para mim, porém, valiam mais as revistas especializadas e os livros que comprava, com cuja leitura, desafiado, eu ia aprendendo a estudar e me capacitava melhor para fazer eficaz a minha prática docente, do que as roupas elegantes e em maior quantidade. Elas viriam depois, quando revistas fundamentais e livros indispensáveis não concorressem com elas. Ou melhor ainda, quando e se as roupas e livros pudessem ser adquiridos sem que eu tivesse de contar de um até dez antes de escolher o que comprar (FREIRE, 2003b, p. 110-111).

As livrarias e os sebos visitados por Paulo Freire representaram um campo epistemológico fundamental para sua **feitura** como educador. Eram espaços nos quais se construía a intimidade com os livros que satisfaziam o gosto pela leitura, assim como ofereciam a oportunidade de estreitar os laços com um bom número de intelectuais do Recife daquela época. Eram espaços de ensino e de aprendizagem por excelência, nos quais a curiosidade menina desabrochava, desembocando em ricas experiências de trocas de ideias, que se iniciavam com o andarilho por entre as prateleiras, o exame cuidadoso dos índices de alguns livros e de suas apresentações, chegando ao momento mais importante: o do diálogo vivo, que nutria a condição ontológica de **ser mais**<sup>10</sup> de cada um dos participantes<sup>11</sup>.

Paulo Freire é bastante contundente quanto à importância desse tempo, em que nos fins de tarde do Recife parava, em duas ou mais livrarias, para o exercício de sua curiosidade e, conseqüentemente, para a ampliação e a ressignificação de seus conhecimentos.

---

<sup>10</sup> Paulo Freire entendia a expressão **ser mais** como a vocação ontológica dos seres humanos, ou seja, como seres inacabados que somos nós, precisamos “viver a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. O ‘ser mais’ é a prática da valorização do indivíduo como homem. [Nós diríamos: como Ser Humano, em função de a linguagem, como o próprio Paulo Freire esclarece na **Pedagogia da Esperança**, carregar um corte sexista.] É a procura pela liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz. O ‘ser mais’ significa, também, ter a consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Assim, o ‘ser mais’ é uma vocação natural de todos os homens” (VASCONCELOS E BRITO, 2009, p. 176).

<sup>11</sup> Era no espaço da Livraria Editora Nacional onde Paulo Freire e seus amigos exercitavam a **curiosidade menina** que os envolvia. Esta livraria “[...] dispunha de um amplo espaço com mesa longa, cadeiras em volta, onde, após o passeio pelas prateleiras, nos sentávamos e conversávamos livremente como se estivéssemos participando de um seminário acadêmico” (FREIRE, 2003b, p. 111).



Indagando-me sobre minha formação como educador, como sujeito que pensa a prática educativa, **jamais eu poria de lado, como um tempo inexpressivo, o em que andarihei por pedaços do Recife, de livraria em livraria, ganhando intimidade com os livros**, como o em que visitava seus córregos e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas ou como em que, durante dez anos, vivi a tensão entre prática e teoria e aprendi a lidar com ela: o tempo do Sesi (FREIRE, 2003b, p. 113, grifo nosso).

E foi em sua atuação no SESI/PE que Paulo Freire aprofundou ainda mais a sua visão sobre educação, se constituindo, como ele próprio declarou, em um **tempo fundante**.

Com a experiência docente construída nos colégios em que lecionou Língua Portuguesa entre os anos de 1941 e 1947, bem como com a ampliação de seus conhecimentos oriundas, dentre outros lugares, dos espaços formativos das livrarias que frequentou com seus amigos, Paulo Freire aceitou o convite de Cid Sampaio, feito através de Paulo Rangel Moreira, amigo e colega de estudos desde os tempos escolares do Colégio Osvaldo Cruz, para ir trabalhar no setor de Educação e Cultura do recém-criado SESI/PE. Foi no âmbito desta instituição que ele teve contato com a educação de adultos/trabalhadores, enxergando a necessidade de se enfrentar, com seriedade, a problemática da educação de modo geral, e, de maneira mais específica, a da educação popular e da alfabetização de adultos, tendo em vista os altos índices de analfabetismo e a pouca escolaridade da população brasileira em linhas gerais.

A atuação de Paulo Freire no SESI/PE de 1947 a 1957 foi, como um todo, inovadora, revolucionária em certo sentido. Ao assumir a direção do setor de Educação e Cultura, quando da sua graduação em Direito em 1947, iniciou uma nova forma de vivenciar a gestão, pois rompeu com os padrões do **gestar para** e deslocou o eixo para o **gestar com**, desenvolvendo, assim, uma prática de gestão participativa, cujo conteúdo ia de encontro à postura de tutela expressa na visão daqueles que se propunham a **gestar em nome de**. Essa nova forma de gestão anunciava o modo dialógico através do qual Paulo Freire fundamentaria sua ação sobre o mundo, e o diálogo, categoria fundamental em seu pensamento, acabaria

por permear toda a sua *práxis* pedagógica, se constituindo como um elemento imprescindível para o surgimento daquilo a que, posteriormente, chamaria de **consciência crítica**.

O envolvimento de Paulo Freire com o SESI/PE possibilitou a sua aproximação quanto à problemática educacional, não somente a do Estado de Pernambuco, onde atuou mais significativamente na época, mas também do Brasil. Neste momento, preocupou-se mais detidamente com os problemas da relação entre escolas e famílias, experimentando várias estratégias que conduzissem a um encontro entre essas duas instituições no intuito de uma melhor

[...] compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; [e] a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 1992, p. 20).

O empenho na busca deste diálogo resultou em um estreitamento das relações entre escolas e famílias, tendo no Círculo de Pais e Professores um espaço privilegiado para o fortalecimento dessa interação, que, por meio do debate, incidiu positivamente no aprendizado daqueles a quem o SESI/PE prestava assistência escolar. O Círculo de Pais e Professores refletiu o ineditismo de Paulo Freire e a sua “[...] capacidade de radicalizar propostas educativas inovando e ousando dentro de um órgão assistencialista patronal num tempo de conservadorismo forte das classes dominantes do país, sobretudo as nordestinas” (FREIRE, A., 2006, p. 66).

O gosto pelo diálogo e pela participação popular marcou toda a prática político-pedagógica de Paulo Freire, e o Círculo de Pais e Professores, estabelecido no SESI/PE durante sua gestão como diretor do setor de Educação e Cultura, representou muito bem sua defesa por uma prática educativo-dialógica como

possibilidade para a aprendizagem e o exercício da democracia. Em **Cartas a Cristina**, livro no qual Paulo Freire dedicou a décima primeira carta à reflexão de seu trabalho no SESI/PE, observamos ainda mais explícita a sua valorização do diálogo e da participação enquanto situações político-pedagógicas por excelência, assinalando que uma postura dialógico-participativa possibilita assegurar o direito à fala, à voz e à crítica, assegurando o respeito mútuo entre seus participantes (FREIRE, 2003b), bem como a aprendizagem da democracia pela prática democrática. Aprender democracia praticando democracia, esse foi o objetivo e o ineditismo de Paulo Freire, para quem

[...] a questão do direito à voz das classes populares, que implica sua mobilização, sua organização, uma educação desocultadora de verdades, é tão atual hoje quanto fundamental foi ontem. No fundo, esta é a questão agora, tão discutida, tão debatida da cidadania, mas hoje, como ontem, tão negada às grandes massas populares brasileiras. Aos renegados e renegadas, às interditas e aos interditados, proibidos de ser (FREIRE, 2003b, p. 119-120).

Assim, contrário à postura autoritária que deu contorno e substância à nossa formação sociocultural, negadora, por assim dizer, do direito à fala de amplos setores populares, Paulo Freire sempre defendeu uma ação política no mundo na qual diálogo e participação autênticos se articulassem de modo que, promovendo a audibilidade de uma polifonia de vozes secularmente silenciada, promovesse, também, a visibilidade de camadas sociais produzidas simbolicamente como invisíveis, como ausentes do processo sócio-histórico. Por isso, Paulo Freire estava convencido de que

[...] um presente profundamente **ensopado** das **águas** histórico-culturais e ideológicas de um passado agressivamente autoritário estava a exigir de educadoras e educadores progressistas uma prática educativa que propiciasse, a quem nela se envolvesse, experiências de participação, que eu me entreguei ao trabalho no Sesi. Experiências de decisão que, no

fundo, inexistem fora da prova a quem nos submetem os conflitos, da comparação, da valoração, da ruptura, da opção.

Uma das tarefas nossas, a de educadoras e educadores progressistas, era, ontem como hoje, trabalhar esse passado, que se adentra no presente, não só como um tempo de autoritarismo, de silêncio imposto às massas populares, mas também como um tempo em que uma **cultura da resistência** foi se gerando como resposta à violência do poder.

O presente brasileiro vem sendo abraçado por essas heranças coloniais: a do silêncio e a da resistência a ele, a da busca da voz, a da rebeldia que necessita de ir virando cada vez mais criticamente revolucionária (FREIRE, 2003b, p. 122, grifos no original).

Estas reflexões paulofreireanas caminham na mesma direção das argumentações pós-coloniais desencadeadas por Quayson (2000) e por Santos (2008), quando assinalam, respectivamente, a necessidade de um engajamento mais vívido com os problemas de um mundo formatado por colonialismos e imperialismos, como também a produção de reflexões sobre as rupturas e continuidades com o sistema colonial a partir de perspectivas econômicas, sociológicas, políticas ou culturais. E no interior desta última, a necessária análise em torno de sistemas de representação e processos de identidade que deságuem na crítica aos efeitos da colonização, desde as novas formas de dominação, de opressão e de autoritarismo, às monoculturas da mente, violências epistêmicas e produções simbólicas da inferioridade.

Diante disso, não teria Paulo Freire elencado uma pertinente análise pós-colonial da realidade brasileira? Não teria ele construído uma prática político-pedagógica que hoje poderíamos denominar de pós-colonial? As possíveis respostas a esses questionamentos constituem conteúdo sobre o qual nos debruçaremos posteriormente, em momento mais oportuno.

Retomando as análises sobre o processo de dialogação<sup>12</sup> posto em movimento por Paulo Freire quando de sua atuação no SESI/PE, Brandão (2001) acentua que o autor da **Pedagogia do Oprimido** amava o diálogo como fonte de esperança de que viesse a ser

---

<sup>12</sup> No raciocínio paulofreireano, o processo de dialogação resulta em uma posição ativa e participante do ser humano sobre a realidade em que se acha inserido. Este conceito opõe-se ao de assistencialização, que remete ao máximo de passividade do ser humano diante dos acontecimentos que o envolve.

[...] uma prática de todos os dias e, ao mesmo tempo, um horizonte sempre aberto a realizar-se como um 'inédito viável' [...]. Uma educação sonhada e praticada como uma primavera que irrompe com o poder de criar nas vidas e nos espíritos das pessoas a sua verdadeira vocação: a de pensarem suas próprias idéias e dizerem suas próprias palavras como seres livres, solidários, ativos e participantes da construção de seus próprios mundos de vida e de destino (BRANDÃO, 2001, p. 18).

Essa ênfase no diálogo e na participação revela, explicitamente, um pensamento contrário à tutela da voz e favorável à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, como ficará claro ao longo de toda a sua obra. Paulo Freire sempre situou o diálogo enquanto verdadeira comunicação entre os sujeitos humanos, enxergando-o como a possibilidade da construção de uma educação como prática da liberdade. Assim, a valorização do diálogo e da participação no pensamento paulofreireano não se dá pela pura valorização em si. Ela carrega, para além da dimensão pedagógica, um aspecto eminentemente político e cultural, exatamente por trazer, a nosso ver, a possibilidade de uma **sociologia das ausências** capaz de fundamentar uma **pedagogia das ausências** que incida na visualização daquilo que foi historicamente ausentado pelas culturas dominantes (GADOTTI, s/d, *In*: [www.cifa.org.br](http://www.cifa.org.br)).

Como dissemos, o gosto pelo diálogo e pela participação marcou profundamente a existência de Paulo Freire e a sua passagem como diretor Superintendente do SESI, Departamento Regional de Pernambuco acentuou ainda mais o modo dialógico-participativo de tons fortemente democráticos com o qual gestou esta instituição até o ano de 1956, quando voltou a ser diretor do setor de Educação e Cultura do referido órgão assistencial. A autora de **Paulo Freire: uma história de vida** (2006), nos propicia o detalhamento da nomeação de Paulo Freire como diretor Superintendente do SESI/PE, escrevendo que

Em 1º.12.1954, através da Portaria n.1721, assinada por Sebastião de Holanda Cavalcanti, diretor do Departamento Regional do SESI, Paulo, aos 33 anos de idade, foi promovido para as funções de diretor Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, cargo comissionado que

ocupou até 23.10.1956, quando, por meio da Portaria n.2627, o industrial Miguel Vita, como diretor Regional do SESI, o destituiu, a pedido, desse cargo, **devendo voltar às funções efetivas de Diretor da Divisão de Educação e Cultura** (FREIRE, A., 2003, p. 64, grifo no original).

Da mesma maneira em que buscou insistentemente o estabelecimento de uma gestão democrática no interior do setor de Educação e Cultura do SESI/PE, na tentativa de democratizar a escola, buscando a ampliação da participação de pais, mães, educandos, educadores e educadoras, assim também o foi quando de sua gestão como Superintendente desta mesma instituição, através da qual se empenhou em democratizar a gestão por meio da aproximação e do diálogo entre os mais variados setores constituintes do SESI/PE.

O projeto de Paulo Freire e de sua equipe para a gestão da Superintendência Regional do SESI/PE incluía, em um primeiro momento, a necessidade de conhecimento mútuo sobre as atividades desenvolvidas por cada setor, de modo que isso contribuísse para uma melhor articulação entre eles e evitasse descompassos e contradições entre a prática de um setor e a de outro. Para tanto, o SESI/PE precisaria de um tempo para o conhecimento de si mesmo, o que ficou acordado, entre os diretores de cada setor, que o expediente matutino dos sábados seria destinado a esse autoconhecimento, espaço através do qual foi possível uma melhor relação entre o planejamento e a prática.

Em linhas gerais, os objetivos precípuos dessas reuniões desaguavam em uma maior abertura para o diálogo, assim como em uma maior compreensão dos limites e das possibilidades de cada um. Tais objetivos não tardaram a apresentar resultados positivos, o que ficou claro na significativa intersetorialidade no âmbito do SESI/PE, que promoveu maior conhecimento em torno de programas e de projetos desenvolvidos por cada setor. Vencida a etapa do estabelecimento de um vivo diálogo entre os setores componentes do referido órgão, restava outro passo

igualmente complexo, qual seja: o do aprofundamento da prática democrática com as lideranças dos Sesianos Clubes<sup>13</sup>.

Impulsionados pelo sonho de romper com as estruturas autoritárias tão características de nossa formação sociocultural e com as relações de assistencialismo que marcavam profundamente o SESI/PE, Paulo Freire, acompanhado de Heloisa Bezerra, assistente social de sua equipe, visitaram cada uma das diretorias dos Sesianos Clubes do Recife, com vistas a preparar o caminho para a execução da primeira reunião com seus diretores. O propósito desta primeira reunião era o de apresentar e discutir o projeto que se assentava na perspectiva de promover uma maior participação e ingerência dos Sesianos Clubes em seus respectivos núcleos sociais.

Na medida em que a ideia ganhava corpo através das sucessivas reuniões entre os líderes de cada clube e os seus associados, os Sesianos Clubes começaram a ganhar maior autonomia em relação ao Departamento Regional e seus associados passaram a participar cada vez mais das decisões que lhes diziam respeito, ganhando, assim, voz e visibilidade no âmbito de uma gestão que possibilitava a aprendizagem da democracia pela sua prática democrática, tendo no diálogo um de seus matizes fundamentais.

A proposta de Paulo Freire e de sua equipe despertou resistência quanto à presença crítica dos Sesianos Clubes na gestão dos núcleos do órgão assistencial que lhes proporcionava a existência, uma vez que os funcionários do SESI/PE passaram a ter maior autonomia, voz e visibilidade no interior desta instituição patronal. Freire (2003b), refletindo acerca disso, claramente escreve:

Houve também, obviamente, resistências à presença crítica dos Clubes Sesianos que necessariamente ganhavam espaço e aumentavam sua possibilidade de **voz**, por parte de funcionários do Sesi. Para alguns

---

<sup>13</sup> Os Sesianos Clubes nasceram da ideia de José Dias da Silva, advogado que pleiteava a construção, nestes clubes, de espaços democráticos onde seus associados tivessem um mínimo de ingerência, o que significava o direito à voz e a participação. Entretanto, “[...] isto ia contra o ‘pecado original’ do Sesi que o conformava como uma instituição assistencialista.” (FREIRE, 2003b, p. 134, grifos no original).

profissionais, ainda que não para a maioria, os associados do Sesi não podiam ser nada mais do que puros **assistidos** a quem prestavam um certo favor. Daí que, cada vez mais, se sentissem desrespeitados em face da presença atuante, não mais dócil e submissa, da clientela. Presença vigilante do horário de médicos, de dentistas, de professoras, etc.

Mais uma vez, na resistência desses profissionais, a força da ideologia dominante, autoritária, antidemocrática, racista, elitista, estava presente. Não foram poucas as vezes em que essas vozes retrógradas chegaram ao gabinete do presidente Holanda Cavalcanti por portas e travessas, e, em todas as vezes, ele sempre recusou-se de ouvi-las (FREIRE, 2003b, p. 143-144, grifos no original).

Essa inovadora e inédita prática do **gestar com**, seja no âmbito do Círculo de Pais e Professores inaugurado na direção paulofreireana do setor de Educação e Cultura do SESI/PE, seja em sua gestão como Superintendente desta instituição assistencial, impulsiona o nosso pensamento no sentido de mais uma aproximação entre Paulo Freire e as teorias do pós-colonialismo, tendo em vista que a prática da gestão democrática colocada em andamento pelo autor da **Pedagogia do Oprimido**, em sua atuação no SESI/PE, desemboca na pertinente observação de Spivak (2010), quando, ao aludir sobre o papel do intelectual pós-colonial, afirma que este possui a tarefa de, combatendo as condições de subalternidade, de opressão e de exploração, criar espaços por meios dos quais os subalternos, os oprimidos e os explorados possam falar e, como consequência, possam ser ouvidos.

A autora acima referida denuncia, ainda, a posição de cumplicidade daqueles intelectuais que julgam poder **falar em nome de**. Para ela, agir dessa forma é contribuir para a reprodução das estruturas de poder, de opressão e de exploração, mantendo os subalternos, os oprimidos e os explorados em uma condição de invisibilidade e de silêncio (SPIVAK, 2010). Nessa ótica, a prática desencadeada por Paulo Freire, em sua atuação no SESI/PE, caminhou exatamente no sentido de possibilitar às camadas populares, secularmente silenciadas e invisibilizadas, espaços por meio dos quais suas vozes fossem ouvidas e suas presenças fossem notadas, delineando, desse modo, uma ação no mundo contrária às condições de subalternidade, de opressão e de exploração, encontrando, na ação dialógica, uma senda para a promoção da vocação ontológica do ser humano, qual seja: a do **ser mais**.



É importante salientar a visão crítica que Paulo Freire possuía acerca do SESI/PE, o qual lhe possibilitou a construção de uma visão mais acurada da realidade social de seu tempo e da própria perspectiva assistencialista que marcava profundamente o referido órgão assistencial. É novamente em **Cartas a Cristina** que podemos perceber tal posicionamento:

Na perspectiva da classe dominante, enquanto assistencial, o Sesi deveria ser assistencialista. Por isso mesmo, qualquer prática de que resultasse ou que implicasse uma presença democraticamente responsável dos sesianos no comando dos núcleos ou centros sociais, que significasse um mínimo de ingerência dos trabalhadores no próprio processo de prestação de serviços de assistência, tendia a ser recusada como perigosa e subversiva. No fundo, seria ingênuo pensar que o Sesi fosse expressão da bondade incontida da classe dominante, que, tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criara para ajudá-los.

Pelo contrário, o Sesi exprimia um momento inteligente da liderança patronal nas suas relações contraditórias com a classe operária.

Era uma tentativa de amaciamento dos conflitos de classe e um esforço de obstaculizar a formação de uma consciência militante, política, entre os trabalhadores. Daí que as práticas estimuladoras de um saber crítico fossem vistas, cedo ou tarde, com restrições (FREIRE, 2003b, p. 116-117).

Contudo, Paulo Freire reconheceu que

Foi exatamente no Sesi, como espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas. [...]

Eu não era progressista porque a leitura de alguns autores ou autoras me dizia que eu devia ser. Eu era progressista porque me sentia ofendido, como gente, pela perversidade de uma realidade injusta e negadora do que, cada vez mais, me parecia ser a vocação ontológica do ser humano: a de ser mais.

Eu não era progressista porque estivesse certo de que o futuro inexoravelmente traria o socialismo. Pelo contrário, eu era progressista porque, recusando uma compreensão mecanicista da história, estava certo de que o futuro teria de ser construído por nós, mulheres e homens, na luta pela transformação do presente malvado (FREIRE, 2003b, p. 118-121).

Desse modo, foi a partir das experiências e das contradições vivenciadas no âmbito do SESI/PE que Paulo Freire foi adquirindo a sensibilidade necessária para pensar mais criticamente o mundo, suas antinomias e injustiças. No entanto, o pensar de Paulo Freire não foi um pensar pelo simples pensar, mas uma reflexão retirada da realidade para a ela voltar de modo problematizado, ou seja, um pensamento que caminhou na direção da ação-reflexão-ação.

O SESI/PE foi para Paulo Freire um campo epistemológico imprescindível para a constituição das reflexões que posteriormente contribuiriam para a tecitura de seu livro mais importante, a **Pedagogia do Oprimido**. A experiência construída no SESI/PE representou um tempo fundante, pois “[...] abriu-lhe a possibilidade de, pensando sobre o que escutava, via, observava, sentia e refletia, sistematizar a sua compreensão de educação. Ele asseverava: **o SESI foi para mim um tempo fundante.**” (FREIRE, A., 2006, p. 82, grifo no original). A passagem pelo SESI/PE foi, portanto, fundamental para a elaboração da **Pedagogia do Oprimido**.

A Escola de Serviço Social do Recife representou o *locus* no qual Paulo Freire iniciou a sua experiência como docente em nível superior, lecionando Filosofia da Educação nesta instituição, “[...] criada pelo esforço de algumas mulheres católicas, preocupadas com a situação social dos trabalhadores/as do Recife, [...]” (FREIRE, A., 2006, p. 92). A sua atuação nesta Escola, iniciada em 1947, mesmo ano em que começava os seus trabalhos no SESI/PE, oportunizou-lhe uma compreensão mais crítica acerca da assistência social no Brasil, tendo em vista que pode estabelecer uma relação dialética entre as suas experiências acadêmicas e as práticas educativas que realizava no âmbito do órgão institucional do patronato/trabalhadores do Estado de Pernambuco.

Do mesmo modo em que o SESI/PE propiciou a Paulo Freire estreitar os laços entre a teoria e a prática, a sua passagem pela Escola de Serviço Social também lhe proporcionou o alargamento crítico em torno de seu trabalho enquanto militante em favor dos **esfarrapados do mundo**, como mais tarde se referiria às pessoas subalternizadas, oprimidas e exploradas, tanto pela sociedade capitalista, quanto por outras formas de subalternidade, de opressão e de exploração. A

reflexão em torno da relação entre a teoria e a prática pode ser melhor compreendida a partir das próprias palavras de Freire (2003b). Afirmou ele:

**A prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa de água despoluída. [...]**

Foi procurando a razão de ser do saber que a prática me dava, que procedi ao longo dos anos em que me experimentei no Sesi. Daí que me submetesse sempre a prática de que participava e a de outros a uma indagação que não se satisfazia com as primeiras respostas. A um questionamento severo, metodicamente rigoroso. Por isso é que, a muitas das leituras que fiz à época, fui trazido pela prática.

Eram leituras necessárias a que chegava na ânsia de compreender melhor o que fazia. Leituras que ora confirmavam o acerto de certo procedimento, ora me ajudavam a retificá-lo. Leituras que também me levaram a outras leituras. No campo das Ciências Sociais, da Lingüística, da Filosofia, da Teoria do Conhecimento, da Pedagogia; no campo da História, no da História Brasileira no da análise de nossa formação.

Leituras de textos que me ofereciam fundamentos para, de um lado, continuar a leitura do contexto; de outro, para nele intervir (FREIRE, 2003b, p. 145-146, grifo no original).

A Escola de Belas Artes de Pernambuco propiciou a Paulo Freire o aprofundamento de sua leitura crítica de mundo, “[...] criando melhores condições de fazer-se o educador ético-político e crítico-libertador que foi” (FREIRE, A. 2006, p. 93). Nesta Escola, foi professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação, tendo sido nomeado em 1952 e cuja nomeação somente foi referendada em 1955. A atuação no âmbito da Escola de Belas Artes, em conjunto com as experiências adquiridas no SESI/PE e na Escola de Serviço Social, possibilitou ao Educador da Esperança uma inserção mais detida na concretude da realidade brasileira de então, marcada por profundas injustiças sociais que aprisionavam, em um alto nível de miserabilidade, as camadas populares.

Ao adentrar na reflexão acerca dessa realidade, Paulo Freire enxergou com clareza os contornos colonialistas de nossa educação, caracterizada pela verticalidade da relação pedagógica, pelo tom memorialístico e sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo face à razão de ser das coisas. A crítica acerca desta problemática educativa nacional configurou

um dos principais argumentos de sua tese intitulada **Educação e Atualidade Brasileira**, defendida em 1959 quando da realização do Concurso público para professor catedrático da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Suas argumentações caminharam no sentido de demonstrar que

Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles. O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia uma com as outras (FREIRE, 2003a, p. 9-10).

O texto desenvolvido em **Educação e Atualidade Brasileira** apresenta os contornos gerais do pensamento paulofreireano refletidos em princípios fundamentais de sua compreensão sobre educação que serão, ora reafirmados, ora superados em reflexões posteriores. Alguns destes princípios traduzem uma forte influência dos estudos desencadeados por autores integrantes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>14</sup>, em particular os de Álvaro Vieira Pinto, de Roland Corbusier, de Alberto Guerreiro Ramos e de Hélio Jaguaribe.

Tais pensadores são considerados nomes importantes do ideário nacional-desenvolvimentista (SCOCUGLIA, 2006) e em muito influenciaram as reflexões de Paulo Freire sobre as questões do terceiro-mundismo, das discussões acerca do

---

<sup>14</sup> O ISEB nasceu originalmente em um período bastante conturbado da história político-econômica brasileira, no qual o pacto populista apresentava sintomas de enfraquecimento e de uma possível ruptura entre os partidos políticos envolvidos em suas redes de intenções. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de base trabalhista-sindicalista e o Partido Social Democrata (PSD), de aspecto fortemente elitista, constituíam os dois pólos antagônicos do referido pacto. Um dos objetivos precípuos do ISEB era o da construção de um genuíno pensamento brasileiro articulado às contribuições teóricas de variados campos do saber, dentre os quais se situavam os estudos oriundos da Sociologia, da História, da Política, da Economia e da Filosofia. O ISEB emerge, assim, no interior de uma abordagem multidisciplinar voltada para a compreensão da história e da realidade brasileira. Conforme escreve Toledo (1977), o ISEB dedicar-se-ia exclusivamente ao empreendimento de estudos teóricos sobre a realidade brasileira com vistas a compreendê-la autenticamente, de modo que tais estudos permitissem o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

desenvolvimento x subdesenvolvimento; centro x periferia; avançado x atrasado, as quais se refletiram claramente em suas análises sobre a educação e a realidade brasileira da época. Ademais, ao escrever **Educação e Atualidade Brasileira**, Paulo Freire estava envolvido em um contexto social de profunda aposta no desenvolvimento dos países latino-americanos que gerou grandes expectativas quanto à libertação da América Latina do jugo imperialista representado, principalmente, pelos Estados Unidos.

Analisando a influência destes autores no pensamento de Paulo Freire, Beisiegel (1992) salienta que alguns dos elementos teóricos contidos nos estudos dos quatro pensadores isebianos citados anteriormente, ofereceram imediata referência para a elaboração do primeiro trabalho de Paulo Freire. Entre tais elementos destacam-se:

1. O processo histórico e a transformação das consciências.
2. As modalidades de consciência.
3. As características da consciência crítica.
4. O processo histórico no Brasil: a **fase** de transição.
5. A formação do povo no Brasil.
6. As contradições na **fase** de transição.
7. O ideal de sociedade a ser construída no Brasil.
8. A consciência e a transformação da sociedade.
9. O papel dos intelectuais.
10. A atuação do Estado.
11. A educação e a formação da consciência crítica (BEISIEGEL, 1992, p. 42, grifos no original).

No que diz respeito a esses temas estudados por Paulo Freire principalmente a partir das contribuições teóricas provenientes do ISEB, Beisiegel (1992) acrescenta que o autor de **Educação e Atualidade Brasileira**, “[...] ao examinar estes temas, [...] se apoiaria ora em um, ora em outro dos autores, concordando com suas posições ou submetendo-as à revisão crítica, antes de incorporá-los ao seu trabalho” (BEISIEGEL, 1992, p. 42). Assim, tais contribuições teóricas constituíram um quadro referencial importante para que Paulo Freire construísse suas observações acerca da educação e da atualidade brasileira.

Por **atualidade brasileira** Paulo Freire compreendeu a **antinomia fundamental** que cortava a sociedade brasileira da época, ou seja, o confronto entre as novas idéias ligadas ao emergente processo de industrialização no Brasil e os valores de uma sociedade ainda fortemente marcada por contornos coloniais ou semicoloniais. Dessa maneira, a **atualidade brasileira** aludida por Paulo Freire é justamente o conflito entre as **marcas do ontem** e as **feições recentes**, características presentes em relação dialética na conjuntura social brasileira de então. Suas palavras são esclarecedoras:

Sabe-se que não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no **ontem** do processo. Não que deva ser ela necessariamente o passado, o que seria a sua própria negação. Por isso mesmo, a atualidade do ser nacional – em caminho ou em busca de sua autenticidade, pela superação de seu estado colonial ou semicolonial – apresenta uma série de marcas do **ontem**, manifestadas no comportamento social do homem brasileiro e outras mais, de feição recente, também refletidas neste comportamento. [...]. A antinomia fundamental de que a sociedade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois pólos – de um lado, a **inexperiência democrática**, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a **emersão do povo na vida pública nacional**, provocada pela industrialização do país (FREIRE, 2003a, p. 25-26, grifos no original).

Apesar de nutrir uma relativa crença no emergente processo de industrialização brasileiro, a exemplo dos autores isebianos com os quais dialogou, Paulo Freire alimentava, simultaneamente, e ao contrário destes mesmos autores, certa desconfiança acerca da política populista, uma vez que percebeu lucidamente os limites do populismo, o qual poderia conduzir à massificação dos sujeitos sociais. Essa postura paulofreireana se apresentou, embora tenha ido buscar nos intelectuais do ISEB os elementos para a reconstrução crítica do contexto brasileiro de então, um avanço em relação a estes estudiosos, os quais não identificaram essa tensão dialética que envolvia a sociedade brasileira da época.

Sobre isto, Romão (FREIRE, 2003a) escreve que

Paulo apresenta, no texto, [O texto a que alude Romão é o de Educação e Atualidade Brasileira]sem cair nos exageros do voluntarismo isebiano, uma relativa crença na fase de transição pela qual passava o Brasil de então; reconhecia mesmo que o momento se apresentava como uma oportunidade histórica para a construção de uma sociedade desenvolvida, mais livre e mais justa. No entanto, revela simultaneamente certa desconfiança, demonstrando ter consciência dos limites políticos do populismo, porque via na massificação própria do regime um recuo em relação à transitividade conquistada pelos processos estruturais da economia e da urbanização. **Não é aí que está sua discordância explicitada em relação aos isebianos: possibilidade de involução para a consciência transitivo-ingênuo? Certamente é daí também que derivaria sua opção pela pedagogia – mesmo não sendo pedagogo de formação – como instrumento de luta pela libertação dos oprimidos** (ROMÃO, *In*: FREIRE, 2003a, p. XXXV - XXXVI, grifo nosso)

Mesmo partilhando de muitas das contribuições teóricas provenientes das pesquisas realizadas pelos estudiosos do ISEB, através das quais buscou compreender o contexto da sociedade brasileira, compartilhando da **teoria das fases** presente nos escritos de Hélio Jaguaribe e, mais detidamente, nos de Guerreiro Ramos, bem como aderindo às reflexões em torno das **modalidades de consciência** suscitadas por Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire não concebia a emergente industrialização brasileira como fator determinante para o surgimento da consciência crítica dos setores populares brasileiros.

Como bem assinalou Romão (FREIRE, 2003a), Paulo Freire diverge em relação ao entendimento dos pensadores isebianos justamente por perceber, ainda que de modo incipiente em seu primeiro trabalho teórico, a condição dialética da política populista, enxergando nela a antinomia entre os dois pólos constitutivos da mesma realidade, quais sejam: o de dar vez política ao povo sem, contudo, dar-lhes voz. Isso não significa dizer, por outro lado, que Paulo Freire considerasse os movimentos socioeducacionais do início dos anos de 1960 como expressões de massificação. Observar a antinomia da política populista não significou para Paulo Freire usurpar dos movimentos desencadeados neste período, o caráter contestador do *status quo* e a possibilidade de emergência crítica por meio da atividade educativa estritamente vinculada à politização de amplos setores populares.

Assim, o que retiramos de suas análises acerca da antinomia fundamental da sociedade brasileira daquela época é que Paulo Freire não enxergou a emergente

industrialização como algo que, por si só, possibilitaria a generalização da consciência crítica na população – como acreditavam os isebianos – pois sensivelmente a percebeu também como um agente potencializador de massificação do povo, um retrocesso para a modalidade transitivo-ingênua da consciência. Em síntese: da mesma maneira que as **feições recentes** da realidade brasileira da época poderiam contribuir para a transição de uma consciência intransitivo-relativa expressa pelas **marcas do ontem** para uma consciência transitivo-ingênua, o contrário também é admissível, tendo em vista a **antinomia fundamental** da realidade brasileira expressada através dos limites do pacto populista. Eis aí o avanço das idéias paulofreireanas em relação aos pensadores do ISEB, o que não anula a influência deles recebida.

Além disto, ressalta Romão (FREIRE, 2003a):

Uma marca **ingênua** típica dos pensadores brasileiros da época foi o otimismo democrático. Esta ingenuidade era resultante da não-percepção da contradição estrutural do Pacto Populista, na medida em que, para funcionar, o populismo necessitava da emergência do povo na arena política – ainda que como **parceiro fantasma**, ou como massa de manobra. [...].

Paulo percebeu naquele momento, ainda que de modo incipiente, essa contradição estrutural do regime político de então, pois já elegia como questão central de seu texto o que denominava de **antinomia fundamental** da realidade brasileira. [...].

Ora o que ele denomina antinomia fundamental é, na verdade, a tensão dialética estabelecida entre os dois pólos da mesma realidade, que é a proposta populista: dar vez política ao povo sem dar-lhes voz. É o que o próprio Paulo percebe e esclarece, secundando e avançando em relação ao mais progressista dos isebianos, que é Álvaro Vieira Pinto: a autêntica democracia não poderá ser construída para o povo, sem o povo; ela só é possível quando erigida com o povo. É neste ponto [...] que Paulo concentra suas preocupações no processo de conscientização, [...] (ROMÃO *In*: FREIRE, 2003a, p. XXXVII - XXXVIII, grifos no original).

A maneira pela qual Paulo Freire enxergou a promoção da consciência transitivo-ingênua em consciência crítica se manifestou através de sua crença em uma educação fundamentalmente conscientizadora, política por excelência, uma vez que “a consciência transitivo-crítica **há de resultar de trabalho formador**, apoiado



em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003a, p. 34, em nota de rodapé, grifo nosso). Nesse sentido, avançou diante dos isebianos, pois afirmou acertadamente que a consciência crítica não se dá apenas em função de condições estruturais, mas que, a partir de circunstâncias históricas específicas, a intransitividade relativa da consciência humana passa para a transitividade, que por sua vez está envolta de possibilidades, “[...] mas apenas de possibilidades” (ROMÃO, *In*: FREIRE, 2003a, p. XXXIX). Foi centrando sua atenção na existência dessas possibilidades, que Paulo Freire edificou a sua proposta educativa com vistas a pôr em prática uma educação conscientizadora como exercício da liberdade.

Desse modo, ao escrever **Educação e Atualidade Brasileira**, Paulo Freire inaugurava uma nova perspectiva analítica não apenas do cenário educacional brasileiro de então, mas realizava, ao mesmo tempo, profundo e pertinente trabalho sociológico de nossa formação sociocultural e de seus reflexos na sociedade brasileira de então. Recebendo as influências intelectuais dos estudiosos isebianos e, inovando-as, em certo sentido, Freire dá um salto epistemológico que o inscreve na história dos grandes pensadores educacionais do Século XX.

## **1.2 O educador político dos movimentos socioeducacionais dos primeiros anos da década de 1960 no Brasil: a cultura e a educação popular como práticas de conscientização e de emancipação social**

O breve período que se estendeu de 1960 a 1964 representou, no Brasil, um momento ímpar de nossa história no que diz respeito à emergência de movimentos sociais e educacionais de aspectos crítico e criativo. De maneira geral, tais movimentos giravam em torno de duas expressões que caracterizaram profundamente este período e que, de uma forma ou de outra, se constituíram em uma espécie de palavras-chave para suas ações no interior dos campos social, cultural e político. A **cultura popular** e, no interior desta, a **educação popular**, eram

as pilastras fundamentais da ação político-educativa dos mais variados movimentos socioeducacionais do Brasil deste período.

De acordo com Fávero (1983), o termo **cultura popular** não foi, obviamente, uma originalidade brasileira, posto que tal expressão já se fazia presente no contexto social de outros países, aparecendo no cenário nacional somente no início dos anos de 1960. Contudo, de porte desta expressão, pessoas e grupos sociais brasileiros redefiniram o seu significado, passando a enxergar na cultura popular uma importante ferramenta de luta para o embrionário projeto revolucionário no Brasil. Desse modo, pretendia-se a elaboração de uma ação política cujos objetivos precípuos foram o de superar a dominação imperialista representada, principalmente, pela crescente hegemonia estadunidense oriunda do pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como também assegurar a superação da “[...] dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre” (FÁVERO, 1983, p. 8-9).

Dentre as inúmeras formas de luta popular que foram postas em movimento naqueles anos, a cultura popular e a educação popular integraram algumas das estratégias políticas de organização, politização e conscientização dos setores populares brasileiros da época – havia também outras formas de organização política, das quais as Ligas Camponesas e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Urbanos são exemplos – e, embora houvesse dissidências sobre o modo como as camadas populares seriam organizadas politicamente com vistas à sua conscientização, era clara a linha que costurava a prática dos mais variados movimentos do início dos anos de 1960, qual seja: a de, movidos por um profundo senso nacionalista, combater os efeitos de uma cultura imperialista invasora (FREIRE, 2006b) e, por consequência, promover a identificação e o resgate daquilo que porventura seriam as genuínas raízes culturais do povo brasileiro<sup>15</sup>.

Germano (1983), em seu livro **Lendo e aprendendo: A campanha de Pé no Chão** atenta para o fato de que os movimentos socioeducacionais deste período

---

<sup>15</sup> Amparados em Souza (1987), não queremos dizer que não havia movimentos socioeducacionais nas décadas anteriores, mas que, a partir da década de 1960, “[...] há uma **mudança de qualidade** nas práticas educacionais levadas a efeito pelo envolvimento das camadas de classe popular como parceiros do processo e não mais como apenas usufrutuários” (SOUZA, 1987, p. 15, grifo no original).

floresceram à sombra da crise política e econômica das classes dominantes<sup>16</sup> e, ao mesmo tempo, em um contexto de maior participação política dos trabalhadores urbanos e da crescente organização dos trabalhadores rurais, especialmente no Nordeste do país. Vale ressaltar também que, segundo as reflexões do autor acima referido, esses movimentos de cultura e de educação popular assentaram-se na conjuntura da política populista<sup>17</sup>, sob “[...] a direção intelectual de setores da classe média, como, por exemplo, a dos estudantes universitários” (GERMANO, 1983, p. 17).

Tais movimentos de cultura e de educação popular se propuseram a desenvolver práticas educativas diferentes das que, até então, vinham sendo postas em prática no Brasil. As propostas desses movimentos estavam embasadas na necessidade não somente do aprender a ler, a escrever e a contar, mas também de possibilitar às camadas populares os instrumentos imprescindíveis à leitura crítica da realidade, ou seja, transformar os usuais métodos de alfabetização em momentos potencialmente direcionados à leitura, à interpretação, ao questionamento e, por consequência, à intervenção na realidade social. As palavras de Germano (1983) são bastante ilustrativas a esse respeito. Diz ele:

O início da década de 60 marcou o aparecimento de uma série de movimentos e campanhas que se propunham a desenvolver projetos de educação, principalmente de adultos, em moldes diferentes do que até então era praticado; ou seja, propunham um rompimento com as práticas usuais de alfabetização de adultos que simplesmente desenvolviam o ensino da leitura, da escrita e do contar. Não formulando nenhum questionamento sobre a realidade mas, pelo contrário, procurando sempre dissimulá-la, essas práticas estavam perfeitamente sintonizadas com a reprodução social das estruturas sócio-econômicas existentes (GERMANO, 1983, p. 23).

---

<sup>16</sup> Por não se tratar de nosso foco de estudo, sugerimos, com vistas a maiores esclarecimentos sobre a crise política e econômica das classes dominantes do período assinalado, a Introdução do livro de GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: A Campanha de Pé no Chão**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

<sup>17</sup> Não levantaremos uma discussão acerca da política populista porque deslocaria o eixo de nossas reflexões. Para uma visão aprofundada sobre o populismo, sugerimos a leitura dos seguintes trabalhos: IANNI, Octávio, **O populismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. b) WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. e c) FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Assim, os movimentos socioeducacionais que se estabeleceram no Brasil de 1960 a 1964 possuíam um caráter eminentemente político, atuando no sentido da transformação material e cultural da sociedade, direcionados, portanto, para a construção de uma nova concepção de mundo capaz de se opor à hegemonia imperialista representada, principalmente, pelos Estados Unidos. Desse modo, tais campanhas e movimentos pretendiam a conscientização do povo através das práticas de cultura e de educação popular, entendidas, como já escrevemos anteriormente, como elementos imprescindíveis para o resgate dos valores nacionais, do espírito do povo e de suas raízes culturais.

É importante pontuar, ainda, o caráter de **romantismo político**<sup>18</sup> identificado nesses movimentos, tendo em vista que suas afinidades românticas se fizeram sentir a partir das características de recusa da realidade social presente, da sensação de perda, da nostalgia e da busca pelo que foi perdido, visando a instauração de um futuro diferente do presente, o que nos permite perceber um romantismo político claramente progressista. Destarte, apesar das particularidades de cada movimento, é possível assinalar que entendiam a cultura e a educação popular como instrumentos capazes de possibilitar a democratização da sociedade, na qual as camadas populares protagonizassem suas decisões em função da construção de espaços destinados à mobilização, à participação, à politização e à conscientização do povo.

Nesse sentido, o processo político e educativo dos movimentos socioeducacionais experienciados neste período da história brasileira, conforme reflete Germano (1983),

[...] se consolidado, poderia acarretar, entre outras coisas, conseqüências eleitorais indesejáveis para as classes dominantes, pois é sabido que uma

---

<sup>18</sup> Baseamos o nosso entendimento de **romantismo político** nas contribuições de Bobbio; Matteucci; Pasquino (2007), os quais, mesmo reconhecendo a polissemia deste termo, bem como o fato de que esta expressão nunca foi utilizada para caracterizar uniformemente nenhum movimento político, o definem também como a busca do “[...] espírito do povo ou o caráter nacional; o íntimo de uma personalidade, coletiva e individual, capaz de estimular ainda aventuras de ação e sentimento; [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2007, p. 1131).

extensa faixa populacional, constituída justamente por largas parcelas das forças populares, é alijada do jogo eleitoral pelo fato de ser composta por analfabetos. Tanto é assim que **em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos de idade ou mais**. O emprego do método Paulo Freire, por exemplo, poderia redundar na existência de 5 ou 6 milhões de novos eleitores [...] (GERMANO, 1983, p. 41-42, grifo no original).

É, portanto, neste contexto, em que se dá a atuação de Paulo Freire, o educador político dos movimentos socioeducacionais desse período, colocando em marcha uma inovadora prática educativa que tinha no diálogo, na leitura e no questionamento da realidade social, as linhas mestras para o desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e de adultos que caminhassem na direção da conscientização e da emergência da consciência crítica, ou seja, uma educação como prática da liberdade.

Assim, ultrapassando as barreiras acadêmicas e institucionais, Paulo Freire engajou-se, com grande amorosidade, nos movimentos educacionais do início dos anos de 1960, e entusiasmado com a possibilidade da crescente democratização da sociedade brasileira de então, o Educador da Esperança foi ganhando espaço com grande “[...] ousadia, valentia e tenacidade, acreditando nas pessoas, nos sonhos democráticos, num Brasil melhor com a participação das camadas populares” (FREIRE, A. 2006, p. 128). Os sonhos democráticos a que faz alusão a autora citada encontraram, nos movimentos socioeducacionais do período assinalado, um espaço privilegiado para a concretização dos **inéditos viáveis**<sup>19</sup> em que tanto acreditava o autor da **Pedagogia do Oprimido**.

Sonho e ação eram, na prática político-pedagógica de Paulo Freire, palavras de esperança para a concretude de outro mundo possível a ser construído por homens e mulheres movidos pela vocação ontológica dos seres humanos – a do **ser mais**. E foi nesta direção que caminhou o seu engajamento nos movimentos de cultura e de educação popular desencadeados no princípio dos anos de 1960 e,

---

<sup>19</sup> Categoria conceitual que envolve igualmente o sonho e a utopia. Em nota escrita para o livro **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Ana Maria Araújo Freire esclarece que “[...] essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde os que fazem a sua história assim queiram, [...]” (In: FREIRE, 1992, p. 205).

opondo-se aos tradicionais métodos de alfabetização, em especial o de jovens e de adultos, Paulo Freire pôs em andamento a sua inédita prática formativa que desembocava em uma educação política voltada para a problematização da realidade com vistas à conscientização e libertação do povo.

As palavras de Almeida (2009) exemplificam, pertinentemente, o ineditismo da prática formativa desenvolvida por Paulo Freire no âmbito da alfabetização de jovens e de adultos. Segundo este autor, a inovadora forma de encarar a alfabetização de adultos

[...] foi, sem dúvida, sua maior contribuição à educação. [Exatamente pelo caráter político em que se assenta a compreensão de alfabetização defendida por Paulo Freire.] [...] Seu sucesso está marcado pelo fato de ter desenvolvido um novo conceito de leitura – e com ele um novo conceito de escrita.

Ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive.

Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. **Leitura e escrita como prática da liberdade** (ALMEIDA, 2009, p. 26, grifo nosso).

Era, nessa perspectiva, uma maneira de desconstruir uma prática secular de produção de monoculturas da mente, na tentativa de descolonizá-las. Sua prática se constituiu, assim, na possibilidade da construção de um pensamento crítico-atuante capaz de refletir sobre a realidade e intervir, ativamente, em sua transformação. Sua atuação no âmbito das campanhas e dos movimentos de educação estava calcada, deste modo, no binômio conscientização-libertação.

Dentre os movimentos socioeducacionais do período em destaque, Paulo Freire engajou-se e influenciou fortemente a Campanha **De pé no chão também se aprende a ler**<sup>20</sup>, realizada no município de Natal, Rio Grande do Norte (RN); nas

---

<sup>20</sup> Para uma compreensão mais crítica em torno desta campanha, sugerimos a leitura de GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: A Campanha de Pé no Chão**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

experiências da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em João Pessoa, Paraíba (PB); e no MCP do Recife, Pernambuco (PE), cuja participação foi mais intensa, sendo um de seus fundadores ao lado de outros intelectuais e de estudantes.

O MCP, segundo Freire, A. (2006), apoiada no depoimento de Abelardo da Hora, famoso artista plástico pernambucano, começou a gestar-se no ano de 1948, quando da fundação da Sociedade de Arte Moderna do Recife, tendo como propósito a aglutinação das entidades culturais existentes na capital pernambucana, buscando com isso promover um grande movimento cultural que possibilitasse a democratização do ensino e da cultura. O MCP foi um dos primeiros movimentos de cunho político-educacional a aparecer no cenário brasileiro em princípios da década de 1960 que “tentou, resgatando a cultura popular, com o povo orientado por intelectuais, levar a uma *práxis* revolucionária capaz de fazer a transformação do país” (FREIRE, A., 2006, p. 129). Seu reconhecimento oficial se deu no ano de 1960 e seus estatutos foram publicados em 1961, no Diário Oficial do Estado de Pernambuco<sup>21</sup>, época da gestão de Miguel Arraes como Prefeito do município do Recife.

Ainda sobre a criação do MCP, o próprio Paulo Freire nos lembrou que

O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Arraes, então recém empossado prefeito da cidade do Recife, a que se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais outros. Fiz parte desse grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar **com** as classes populares, e não **sobre** elas; de trabalhar **com** elas e **para** elas (FREIRE, 2003b, p. 148, grifos no original).

A elaboração do projeto de criação do MCP, conforme esclarece Freire (2003b) na décima segunda carta de seu livro **Cartas a Cristina**, ficou sob a

---

<sup>21</sup> Informações mais detalhadas acerca da oficialização do MCP constam na nota de n. 30, escrita por Ana Maria Araújo Freire para o livro **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**, de Paulo Freire.

responsabilidade do jovem professor Germano Coelho, que havia recentemente chegado da França, onde realizou seus estudos em nível de pós-graduação em Paris na Universidade de Sorbonne. Germano Coelho, integrante da equipe inicial de elaboração daquilo a que viria a ser o MCP, teve contato, quando de sua estadia na França, com Joffre Dumazidier, respeitado sociólogo francês que presidia o movimento *Peuple et Culture*, cujos trabalhos em muito impressionaram o jovem professor brasileiro. Foi a partir desta experiência que o MCP fora criado, mantendo, contudo, “[...] seu perfil radicalmente nordestino e brasileiro” (FREIRE, 2003b, p. 148).

A atuação de Paulo Freire no interior do MCP foi, sobretudo, democrática. Advogou em favor da valorização da cultura popular como meio de promoção do protagonismo de homens e de mulheres face aos seus processos de emancipação social, cultural, política e econômica, abrindo caminhos, em nosso entendimento, para a transformação das ausências histórica e simbolicamente produzidas em presenças cidadãos no interior da sociedade brasileira. Cidadania que implicava “[...] um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir” (FREIRE, 2003b, p. 152).

A prática político-pedagógica desenvolvida por Paulo Freire no MCP configurou uma postura inconsciente daquilo a que Santos (2008), muito posteriormente, denominaria de **sociologia das ausências**, pois acreditou na concretização dos sonhos democráticos de um Brasil melhor através da participação ativa dos setores populares até então invisibilizados, bem como trabalhou esperançosamente “[...] por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (SANTOS, 2008, p. 116).

A concretização dos **Centros de Cultura** e dos **Círculos de Cultura** por ele pensados para o Projeto de Educação de Adultos do MCP, nos quais eram postos em prática: os teleclubes, os clubes de leitura, os clubes de pais, os clubes de costura e os clubes recreativos; todos embasados em uma proposta de participação ativa das camadas populares pernambucanas no processo de formação educativo-



crítica do qual faziam parte, expressa muito bem os contornos dessa postura inconsciente a que nos referimos na página anterior.

As palavras de Paulo Freire sobre o Projeto de Educação de Adultos do MCP explicitam ainda mais o seu gosto pela participação visualizadora de ausências, pela participação como momento dialógico, participação como possibilidade para a leitura coletiva do mundo.

Foi assim que, no Projeto de Educação de Adultos que coordenei no movimento que nasceram, de um lado, os Centros de Cultura, e, de outro, os Círculos de Cultura. Os primeiros eram espaços amplos que abrigavam em si os círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feita pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2003b, p. 161).

O espaço do MCP possibilitou ao Educador da Esperança experienciar de maneira mais crítica as práticas educativas já realizadas em seu tempo de trabalho no SESI/PE, e foi exatamente “[...] a eficácia deste trabalho, o interesse por ele despertado, a vivacidade nas discussões, a curiosidade crítica e a capacidade que os grupos populares revelavam de conhecer [...]” (FREIRE, 2003b, p. 162), que Paulo Freire pôde averiguar acertos metodológicos de sua prática de alfabetização e colocá-la novamente em marcha no interior do MCP, cujos resultados apontaram para a validade de certos pressupostos e conduziram Paulo Freire a um autêntico exercício de sua *práxis*, por meio da qual, como ele próprio assinalou, “[...] tive apenas que aprofundar e compreender melhor à luz das práticas em que me envolvi e da reflexão teórica a que sempre me entreguei” (FREIRE, 2003b, p. 162).

O MCP representou para Paulo Freire um momento existencial em que a política e a educação revelaram-se intimamente ligadas e profundamente indissociáveis. Expressou, de igual modo, que uma prática político-educativa voltada para o estudo da realidade social possibilita a emergência de uma consciência

crítica capaz de ler o mundo autonomamente e nele intervir de maneira cidadã com vistas à transformação da sociedade em um espaço menos perverso e menos injusto, cujos contornos acentuem cada vez mais práticas democráticas e humanizadas.

A exemplo do MCP, a experiência de alfabetização realizada no município de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), também contribuiu para que Paulo Freire pudesse novamente pôr em movimento sua ação política através da educação de adultos, ajudando a um conjunto de pessoas que, inseridas na dinâmica **leitura do mundo-leitura da palavra**, puderam concretizar o sonho de se tornarem alfabetizadas, o que lhes oportunizaria uma ação mais crítica e reflexiva diante da realidade em que se achavam inseridas. Foi a partir da experiência de Angicos/RN, conforme acentua Freire, A. (2006), que Paulo Freire ficou ainda mais conhecido no Brasil como um educador progressista, voltado para as questões sociais que afligia diretamente os setores populares da sociedade brasileira da época, bem como um educador que enxergava na educação um caminho fundamental para a conscientização do povo.

A experiência de Angicos/RN começou a ser gestada no governo de Aluísio Alves (1961-1966) e, em 1963, Calazans Fernandes, então Secretário de Educação do RN, procurou Paulo Freire em sua residência no Recife para averiguar a possibilidade dele contribuir, por meio de suas ações educativas, com a questão da alfabetização de adultos no Estado do RN. Calazans levava consigo a angústia de um Estado solapado pelo alto índice de analfabetismo que atingia parcela significativa da população potiguar. No ano de 1963, o RN amargava um percentual de 70% de analfabetos e, dos 30% restantes, 10% eram de semianalfabetos que, em sua grande maioria, apenas eram capazes de assinar o nome (LYRA, s/d, *apud* FREIRE, A. 2006).

Movido por esta e acreditamos também por razões outras<sup>22</sup>, que, em uma tarde de domingo do ano de 1963, Calazans Fernandes aguardava Paulo Freire no

---

<sup>22</sup> Mediante as reflexões de Paulo Freire, na décima segunda carta de seu livro **Cartas a Cristina**, consideramos que Calazans Fernandes foi um jornalista progressista, que movia sua ação no mundo por meio de ideais humanitários, democráticos e de justiça social com vistas a contribuir na construção de outro mundo possível. Escrevera uma “[...] excelente reportagem sobre Angola em que

terraço da residência deste que já se destacava no cenário educacional brasileiro, em particular o nordestino, justamente por manifestar aguda preocupação com a educação de adultos, não somente no que se refere às questões da aquisição da leitura e da escrita, mas, sobretudo, com as intimamente ligadas à politização e à conscientização das camadas pobres da sociedade brasileira de então.

**“Que podemos fazer, disse Fernandes, para que o senhor nos ajude, no Rio Grande do Norte, a enfrentar o analfabetismo? Dispomos de verbas da Aliança para o Progresso<sup>23</sup> destinadas à educação”** (FREIRE, 2003b, p. 182, grifos no original), foi a pergunta feita pelo Secretário de Educação do Estado do RN a Paulo Freire, que respondeu: “Minha colaboração, [...], depende apenas da aceitação do governo do Estado do Rio Grande do Norte a umas poucas exigências que faço [...]” (FREIRE, 2003b, p. 182).

Dentre as condições apresentadas, constavam as seguintes: o necessário convênio entre o governo do Estado do RN e a Universidade do Recife; responsabilidade, por parte da Secretaria de Educação do Estado, face aos gastos

---

a malvadez colonialista era sublinhada e estava sem espaço para publicá-la. Luiz Costa Lima lhe ofereceu o da **Revista de Cultura da Universidade do Recife, Estudos Universitários**, com que fez um bem aos amorosos da liberdade e aos ideais de autonomia dos povos [...]” (FREIRE, 2003b, p. 180-181, grifo no original). Disso retiramos que Calazans não estava preocupado apenas com a questão do analfabetismo no estado do RN, mas, sobretudo, com a necessidade da construção de novos arranjos societários fundamentados nos ideais de justiça e de emancipação social.

<sup>23</sup> A Aliança para o Progresso configurou um acordo político-econômico entre os Estados Unidos, liderado, na época, pelo Presidente J. F. Kennedy (1961-1963), e grande parte dos países da América Latina com vistas a elevar o desenvolvimento sócio-econômico destes países. Segundo Calazans Fernandes, “em março de 1961, com pouco mais de sessenta dias de governo, Kennedy reuniu o corpo diplomático latino-americano e anunciou: [...] **conclamei todos os povos do hemisfério para participarem de uma nova Aliança para o Progresso, um enorme esforço cooperativo, sem paralelos em sua magnitude e nobreza de propósitos, para satisfazer as necessidades básicas do povo americano [...]**” (FERNANDES, 1994, p. 33, grifo no original). Entre as propostas de desenvolvimento social e econômico para a América Latina constavam as seguintes: “a) crescimento da renda per capita; b) diminuição das diferenças dos níveis de renda entre os países; c) diminuição dos índices de mortalidade infantil; d) aumento do número de calorias diárias ingeridas por habitante; e) obtenção de equilíbrio nas estruturas econômicas regionais internas dos países; f) diminuição da dependência da exportação de produtos primários e da importação de bens de capital; g) desenvolvimento da indústria; h) substituição do sistema de distribuição de terras nos moldes de latifúndio, por sistemas de propriedade mais justas; i) garantia de escolaridade mínima de 6 anos para todas as crianças e j) eliminação do analfabetismo entre adultos no hemisfério até 1970” (FERNANDES, 1994, p. 34). Ainda para alguns estudiosos como Ribeiro (2006), a Aliança para o Progresso, surgindo no contexto da Guerra Fria – período pós 1945 que envolveu a disputa pela hegemonia mundial entre o bloco liderado pelos Estados Unidos e aquele sob liderança da ex-União Soviética – representou também, para além das propostas de desenvolvimento sócio-econômico para a América Latina, uma mudança da política externa estadunidense frente ao avanço das ideias socialistas/comunistas neste continente.

financeiros provenientes do convênio; a coordenação dos trabalhos deveria estar sob a gerência da liderança universitária em estreita relação com o Secretário de Educação e, por fim, que o governador do Estado evitasse visitas aos locais de efetivação dos trabalhos, no intuito de não haver exploração político-partidária.

Aceitas as exigências por parte do governo do Estado do RN, logo começaram os trabalhos de planejamento da ação educativa. O município potiguar escolhido, a pedido do governador Aluizio Alves, foi Angicos, tendo em vista ser esta a sua cidade natal. Supomos que para além desta inclinação individual manifestada pelo governador do Estado havia também o fato de Angicos apresentar um quadro de 75% de adultos analfabetos.

A despeito da formação dos educadores e educadoras envolvidos com a ação de alfabetização, coube ao Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife a tarefa de capacitação, cujas atividades formativas foram desenvolvidas por meio de dez aulas. Em **Cartas a Cristina**, Paulo Freire observou que

O ideal teria sido que o estudo do meio urbano de Angicos e seus alongamentos rurais, que a pesquisa do universo vocabular, que nos dava o temático, que a escolha das chamadas **palavras geradoras**, a criação das **codificações**, que tudo isso tivesse constituído o primeiro momento do curso de formação. Desta forma, teria sido fazendo que os futuros educadores e educadoras teriam aprendido a fazer, **desembutindo** da prática a sua teoria (FREIRE, 2003b, p. 184, grifos no original).<sup>24</sup>

O número total de alfabetizandos englobados na experiência de Angicos/RN foi de 300, dos quais 156 eram homens e 143 mulheres, de ocupações e credos diversos. A faixa etária variou entre 14 e 70 anos de idade. Os educandos foram distribuídos em quinze círculos de cultura instalados em escolas e em espaços residenciais (LYRA, s/d, *apud* FREIRE, A., 2006). Neste universo estavam inseridos os oprimidos, os subalternos, os explorados: donas de casa, operários,

---

<sup>24</sup> Esclarecimentos acerca da teoria de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire constam no Capítulo 12 da biografia escrita por Ana Maria Araújo Freire (2006), **Paulo Freire: uma história de vida**.

camponeses, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, motoristas, carpinteiros, dentre outros, que desejavam alfabetizar-se, aprender a ler e a escrever para melhorarem de vida.

A experiência de Angicos/RN começou em janeiro de 1963 e terminou em abril do mesmo ano, ficando conhecida em todo o Brasil como **As 40 horas de Angicos**. A esse respeito é importante escrever que “[...] embora tenha alfabetizado alguns homens e mulheres em poucos dias, jamais seu criador propalou ser **um método de alfabetizar em 40 horas** [...]” (FREIRE, A, 2006, p. 142, grifo no original).

Na ocasião de encerramento do processo de alfabetização em que foi preparada uma festa para celebrar a formatura do grupo de alfabetizados, estiveram presentes, como aponta Germano (1997),

[...] especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde. Finalmente, o próprio presidente João Goulart, junto com Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceu ao encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, na distante data de 2 de abril de 1963 (GERMANO, 1997, p. 389-390).

Ao analisar o movimento de alfabetização posto em prática no município de Angicos/RN, Calazans Fernandes assinalou, em seu livro **40 horas de esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**, que tal ação educativa deve ser tomada como um símbolo a ser pronunciado na luta pela melhoria da situação educacional no Brasil. Em suas palavras,

A experiência de Angicos resultara de um sonho, de uma utopia transformada em convicção, decisão e muito trabalho. A utopia necessária deu frutos reconhecidos por educadores do mundo inteiro. O arrocho de

1964 não resolveu os problemas da educação brasileira; ao contrário, agravou-os, e não apagou a memória de Angicos.

Passados 31 anos, com os problemas de analfabetismo multiplicados, com o aparelho educacional vencido pelo imobilismo, corroído pela mentira estatística, cego de criatividade, no centro da crise social e econômica em que se debate o país, permanece no Brasil a questão da educação como fulcro do dilema nacional.

Resgatar o símbolo de Angicos 31 anos depois, levantar os anátemas, abrir-se de novo a uma utopia necessária, hoje muito mais amadurecida e ainda mais premente, passa a ser compromisso de quem esteve diretamente envolvido nos acontecimentos, como responsável por aquela experiência. (FERNANDES, 1994, p. 19-20).

No ano de 1993, 30 anos após a conclusão dos trabalhos de alfabetização/conscientização na cidade de Angicos/RN, Paulo Freire voltou a este município. Além de receber o título de cidadão honorário de Angicos/RN, reencontrou dez dos alfabetizadores e doze dos ex-alfabetizandos, com os quais recordou momentos marcantes da experiência posta em prática em 1963. Deixamos registradas suas palavras sobre um importante momento de sua volta a Angicos/RN, pois julgamos interessante em virtude de explicitar o caráter político/conscientizador não somente de sua prática de alfabetização de adultos, mas também de sua compreensão de educação. Escreveu ele:

Na solenidade em que a Câmara Municipal me outorgou o título de cidadão honorário de Angicos, uma jovem mulher entrevistada por Nita lhe disse ter sido alfabetizada ao lado de seus pais, que a traziam para que não ficasse sozinha em casa. Ela devia ter seis anos, então.

**Tomei um gosto tão grande por ler e escrever que me tornei professora. No dia da conclusão do curso me aproximei do presidente Goulart e lhe disse que eu também sabia ler e escrever. Rindo e brincalhão, pediu a um de seus assistentes que me desse um jornal para que eu lesse. Não tive problema, li boa parte das notícias da primeira página. Foi então que ele me perguntou:**

**- Que é que você quer de presente?**

**- Uma bolsa de escola – respondi.**

**- Se um presidente lhe fizesse esta mesma pergunta hoje, que você responderia? – indagou Nita.**

**- Hoje, pediria ao presidente respeito às professoras e professores deste país, salários decentes e educação séria para todas as crianças brasileiras (FREIRE, 2003b, p. 186, grifo no original).**

A experiência de alfabetização de Angicos/RN foi uma das últimas atuações de Paulo Freire no interior dos movimentos socioeducacionais desencadeados no Brasil do início dos anos de 1960. O golpe civil-militar do ano de 1964 pôs um parêntese no seu trabalho de educação de adultos que identificou a alfabetização ao processo de aquisição da consciência crítica, possibilitando aos oprimidos a realização do **ser mais**, educando-os para a problematização do mundo em que vivem. Sua metodologia de alfabetização foi considerada subversiva pelo governo militar brasileiro, que a caracterizou como um perigo à ordem social instituída. Isso conduziu Paulo Freire ao exílio, obrigando-lhe a refugiar-se em diferentes **contextos sociais de empréstimo**, dos quais o Chile, em particular, possibilitou-lhe a continuidade de sua *práxis* libertadora através de uma educação para a conscientização.

Nesse país, encontrou um clima social e político favorável à retomada de seus trabalhos de alfabetização, alargando as suas ideias acerca do processo da educação de adultos<sup>25</sup>. No contexto social e político chileno, Paulo Freire atuou inicialmente no *Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)*, no setor de *Promoción Humana*, realizando trabalhos no campo da alfabetização e da pós-alfabetização de adultos no meio rural e urbano. Em 1967, recebeu o convite para atuar no *Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agraria (ICIRA)*. Neste órgão, Paulo Freire realizou um trabalho que lhe possibilitou associar de forma significativa a educação de adultos com as questões da reforma agrária, o qual lhe propiciou o aprofundamento e a ampliação de suas concepções sobre as relações entre a educação e a política. Foi aí que aprofundou as reflexões presentes em sua tese **Educación e Atualidade Brasileira**, as quais desembocaram na elaboração de seu primeiro livro, **Educación como prática da liberdade**. Neste, Paulo Freire expôs de modo explícito sua visão de educação e de sua metodologia de ensino para alfabetização de adultos. Apresentou uma pedagogia da liberdade amparada em uma pedagogia da ação que prioriza a participação livre e crítica dos educandos em seus processos de construção de aprendizagens. Em síntese, uma proposta

---

<sup>25</sup> Paulo Freire chegou ao Chile num contexto político de abertura, de otimismo da Democracia Cristã nos primeiros anos do governo de Eduardo Frey, presidente deste país de 1964 a 1967 (FREIRE, A. 2006).

humanista e dialógica da educação que carrega consigo a ideia de que a liberdade “[...] só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (WEFFORT, *In*: FREIRE, 2006a, p. 21).

Assim, **Educação como prática da liberdade** abre os caminhos para a compreensão das preocupações centrais de Paulo Freire em torno de uma educação propulsora da consciência crítica, quais sejam: uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política. Estes princípios serão melhor problematizados na **Pedagogia do Oprimido**, livro cuja conclusão se deu em 1968 e que apresenta o reflexo das teorias da libertação presentes na América Latina da época<sup>26</sup>.

Diante da trajetória percorrida por Paulo Freire, bem como da repercussão mundial de suas ideias e concepções sobre educação, cremos que seu legado político, pedagógico e epistemológico o inscreveu no rol dos grandes pensadores educacionais do Século XX, transformando a sua obra em uma referência nacional e internacional para a reflexão e a ação daqueles que enxergam na educação conscientizadora um princípio basilar para a promoção de uma **pedagogia dos sonhos possíveis**, que somente se concretiza por intermédio da ação no mundo, sem a qual a esperança, forjada pelo sonho, transforma-se em uma espera vã. O legado paulofreireano a nós deixado é a expressão de sua incansável ação no mundo e com o mundo, no qual sua *práxis* configurou exemplo de uma ação política profundamente engajada na luta pela transformação da sociedade em um espaço mais justo, humano e democrático.

Os desdobramentos da ação política de sua vida e de sua obra são tão extensos a ponto de ultrapassarem os limites teóricos de suas reflexões sobre educação e inscreverem-se em sua própria subjetividade. Os poucos poemas que escreveu refletem pertinentemente o entrelaçamento entre a dimensão política de

---

<sup>26</sup> De acordo com Beisiegel (2010), a **Pedagogia do Oprimido** explicita algumas alterações em torno das antigas teorias utilizadas por Paulo Freire. “Neste livro, os antigos interlocutores – Dewey, Mannheim, Barbu, Gabriel Marcel, Bernanos, Jaspers, os isebianos e outros autores – cedem lugar a Hegel, Marx, Engels, Mao Tsé Tung, Fidel Castro, Guevara, Fromm, Sartre, Fanon, Memmi, Camilo Torres e outros pensadores e militantes revolucionários” (BEISIEGEL, 2010, p. 16). É nesse sentido que Paulo Freire inseriu-se em um novo campo teórico fundamentador das análises contidas na **Pedagogia do Oprimido**.



sua ação e os momentos íntimos de ternura e de afetividade vividos na companhia de seus entes queridos. O lado poeta de Paulo Freire revelou a intensidade com a qual experimentou o mundo, como também explicitou sua crença na transformação da realidade social através de uma ação que, unida ao sonho e à esperança, abria um horizonte de possibilidades direcionado à humanização da sociedade.

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso esperar, na forma em que esperas, porque êsses recusam a alegria da tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque êsses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciavam.  
Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (FREIRE, Genève, mar. 1971).<sup>27</sup>

Assim, misturada à realidade objetiva e subjetiva de Paulo Freire, a ação configurou seu principal veículo de pertencimento à esfera pública, transformando-o em um ser político exatamente por pronunciar o mundo através do discurso. Falamos não de um discurso meramente palavroso, mas de um discurso gerador de entendimento e facilitador do diálogo. E é nesse sentido que consideramos a vida e a obra de Paulo Freire como dimensões mergulhadas na ação política, pois, corroborando as reflexões de Lopes (2010), apoiado no raciocínio de Hannah Arendt, a ação e o discurso são componentes indissociáveis da ação política, visto

---

<sup>27</sup> Poema publicado em página não numerada do livro **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** (Editora UNESP, 2000). Faz parte do acervo de Ana Maria Araújo Freire.

que a ação está diretamente relacionada à liberdade dos seres humanos de agirem no mundo, assim como o discurso expressa a dialogicidade, que implica em se colocar no lugar do outro visando ao entendimento de seu discurso e de sua ação.

A expressão **se colocar no lugar do outro** nos é bastante significativa, uma vez que exprime o modo pelo qual Paulo Freire sempre encarou sua vida, sua obra e sua prática. Para o Educador da Esperança, o momento dialógico aproxima os seres humanos uns dos outros, inserindo-os no interior de uma relação horizontal, na qual o direito à fala seja condição fundamental para a manifestação da pluralidade de opiniões. Nesse sentido, o diálogo não se refere a uma conversa desobrigada, mas surge como a possibilidade para a compreensão do pensamento do outro.

O diálogo assim entendido transforma o local no qual se realiza em espaço público, cuja condição fundamental é a necessidade da **pluralidade**, da polifonia de vozes necessária à esfera política. Assim, “[...] tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido”, salienta Arendt (2009, p. 12), acrescentando também que somente os seres humanos no plural “[...] podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos” (ARENDR, 2009, p. 12). Daí porque o diálogo em Paulo Freire seja a *conditio sine qua non* para a construção da educação como prática da liberdade, uma vez que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo **pronunciar**.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...]

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se é ele o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 90-91, grifos no original).

As palavras acima expostas denotam implicitamente que o diálogo se forja na liberdade ao mesmo tempo em que a recria continuamente, tendo em vista o movimento de ação-reflexão-ação em que seus sujeitos estão inseridos. Desse modo, visualizamos uma confluência entre as idéias de Paulo Freire e de Hannah Arendt – resguardadas as peculiaridades dos contextos históricos em que viveram, bem como as influências teóricas que receberam – quanto ao fato de ser a liberdade o fundamento principal da pluralidade e, portanto, a condição precípua para a existência da esfera política, tendo em vista que esta somente é possível quando assentada na igualdade e na diferença, as quais configuram as duas faces de uma mesma moeda.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (ARENDR, 2009, p. 188).<sup>28</sup>

O entendimento de Freire acerca da ação enquanto inserção no mundo, por meio do discurso e da ação politicamente comprometida com um projeto de transformação social, o acompanhou durante toda a sua vida, refletindo-se em sua

---

<sup>28</sup> A questão da igualdade e da diferença no pensamento arendtiano expressa uma íntima relação com a distinção que opera entre a esfera privada e a esfera pública. É somente nesta última em que os seres humanos se igualam e se diferenciam entre si pela ação e pelo discurso, posto que a esfera privada representa o *locus* da desigualdade. Em suas palavras, “a *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer **iguais**, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando do outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais” (ARENDR, 2009, p. 41-42, grifos no original) É importante deixar claro que a ideia de igualdade na Grécia Antiga nada tem a ver com o nosso conceito de igualdade baseado na noção de justiça. A igualdade na esfera pública significava estar entre pares e lidar apenas com eles, de modo que isso “[...] pressupunha a existência de **desiguais**; [...]” (ARENDR, 2009, p. 42, grifo no original) Assim, os que cuidavam dos assuntos ligados à esfera familiar eram tolhidos em sua participação nos negócios políticos, sendo privados, portanto, da liberdade de ação e de discurso.

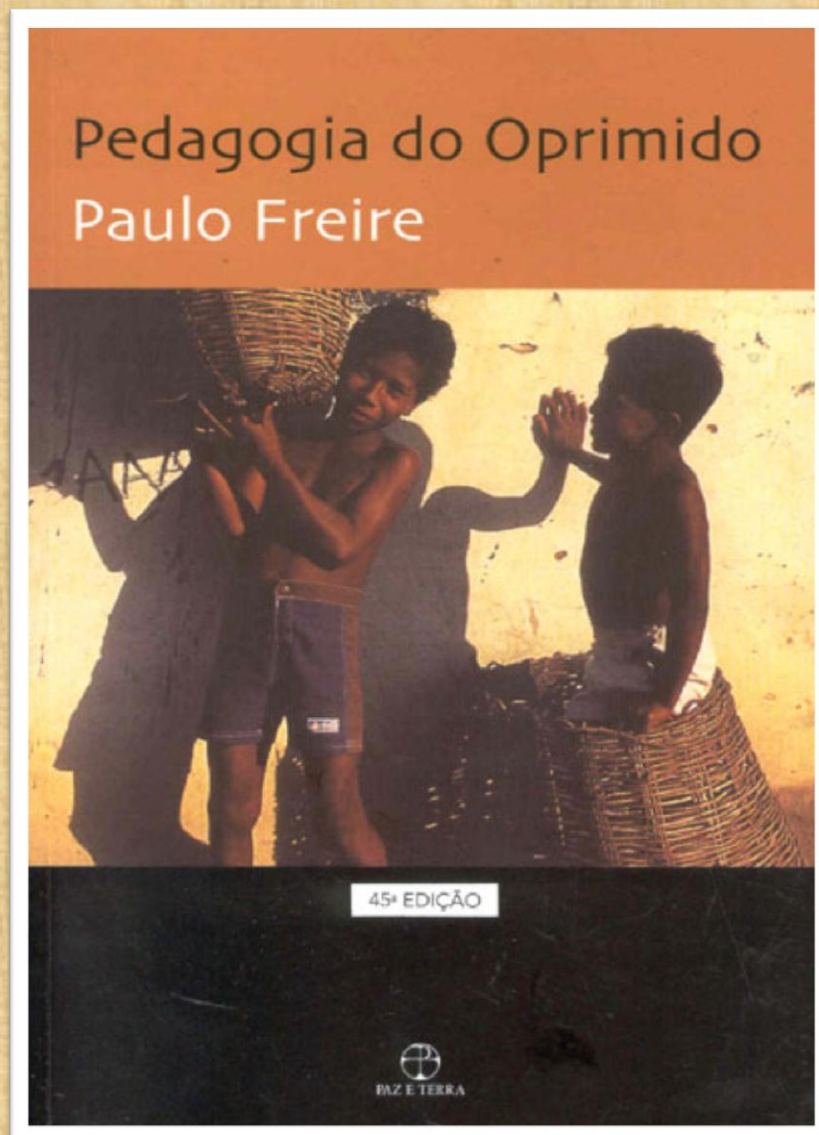
obra através da defesa de um processo educativo forjado a partir de uma ação político-pedagógica libertadora. Foi por esta razão que sinalizamos sua vida e sua obra como componentes indissociáveis do fazer política, os quais sinalizam um horizonte de esperança para os seres humanos, visto que, corroborando mais uma vez as idéias de Arendt (2009), somente a ação política conjunta é capaz de iniciar algo novo.

Assim sendo, ao apresentarmos alguns recortes de seus trabalhos político-pedagógicos, cremos que seus feitos na esfera da educação popular foram decisivos para a elaboração da **Pedagogia do Oprimido**, pois se constituíram em dimensões epistemológicas que refletiram seu **estar sendo** no mundo e com o mundo. As situações existenciais que lhe marcaram o corpo e a alma estão refletidas na sua obra de maior repercussão mundial, uma vez que a sua subjetividade está **entranhada** na Pedagogia do Oprimido, livro que nos faz concordar com as reflexões de Santos (2010) de que **todo conhecimento é autoconhecimento**.

A vida e a obra de Paulo Freire, portanto, nos legam uma mensagem de luta política baseada na responsabilidade de sempre iniciar algo novo, constituindo-se em faróis que iluminam os tempos sombrios e clarificam os caminhos daqueles que acreditam na possibilidade de **educar na esperança em tempos de desencanto** (GENTILI e ALENCAR, 2001).

# PARTE II

## O PÓS-COLONIALISMO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DELINEANDO AFINIDADES



**Figura 3:** Capa da 45ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido  
Fonte: <<[www.blogdacidamorete.blogspot.com](http://www.blogdacidamorete.blogspot.com)>>

O **pós-colonial** seria um **discurso** epistêmico e cronológico, que não se trata apenas do posterior, mas de ir a além do colonial. Um discurso que opera sob rasura, no limite de uma episteme em formação, não como um paradigma convencional, mas como episteme que opera entre uma lógica racional sucessiva e uma desconstrutora. Uma resposta à necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo.

Frank Nilton Marcon

Desenvolvemos, nesta seção, a problemática central de nossa pesquisa, a qual se forjou no delineamento de afinidades entre a teoria pós-colonial e a **Pedagogia do Oprimido**. Os recortes da vida e da obra de Paulo Freire, expostos e analisados na primeira parte deste trabalho, nos ofereceram um melhor conhecimento em torno das principais experiências político-pedagógicas que se constituíram em matérias-primas para a elaboração da **Pedagogia do Oprimido**, livro sobre o qual dedicaremos especial atenção nesta parte que ora se abre ao debate.

A reflexão acerca da obra em pauta a partir das experiências socioeducacionais vivenciadas por Paulo Freire, como também do arcabouço teórico do pós-colonialismo, nos oportunizou estabelecer relações entre a **Pedagogia do Oprimido** e as teorias pós-coloniais, possibilitando-nos, nesse sentido, a problematização sobre o objetivo principal desta investigação já aludido nas linhas acima.

Trazemos, assim, na Parte II, uma síntese das discussões sobre o **pós-colonialismo** em sua vertente cultural, bem como o debate gerado no interior deste campo teórico acerca de seus objetivos e de suas principais finalidades. Este exercício de síntese se fez necessário para uma melhor articulação e problematização em torno da **Pedagogia do Oprimido**, para a qual, mais especificamente, construímos uma seção com vistas a explicitar a história desta obra, as influências de autores outros nela identificadas e, por fim, as afinidades

teóricas que a aproxima das reflexões pós-coloniais, particularmente as que gravitam ao redor da teorização sobre a **sociologia das ausências**.

As afinidades identificadas nos conduziram à construção de uma análise das possibilidades de uma **pedagogia das ausências** no interior das argumentações presentes no livro aqui em apreciação.

## 2 SOBRE O PÓS-COLONIALISMO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A árvore da vida sabe que, aconteça o que acontecer, a música suave que a envolve jamais cessará. Não importa quantas mortes ocorram, quanto sangue se derrame: a música continuará a embalar homens e mulheres enquanto os ventos soprarem sobre eles, enquanto a terra os nutrir e amar.

Eduardo Galeano

A discussão sobre a origem dos estudos pós-coloniais não é de um todo homogênea. Apresenta indicações cronológicas e geográficas nem sempre convergentes, o que nos permite afirmar que seus fundamentos, bem como as reflexões que as desencadeiam são díspares, se fazendo presentes na problematização das ciências humanas em geral, e na das ciências sociais em particular, desde a década de 1960. Tal discussão traz em seu âmago variados olhares e compreensões igualmente diversas, tanto em relação à sua origem e localização, quanto às categorias conceituais de que lança mão para o entendimento da complexa dinâmica societária contemporânea. Assim, o pós-colonialismo não é “[...] uma área que apresenta consensos em torno de categorias ou **do que significa a própria definição de pós-colonial**, [...]” (MARCON, s/d, *In*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br), grifo nosso), mas um campo teórico aberto ao debate, característica bastante salutar para a construção de novos conhecimentos.

Piletti e Praxedes (2010) escrevem que o pós-colonialismo configura uma área transdisciplinar de pesquisa e de intervenção política que tem suas raízes na Inglaterra nos anos de 1960, quando da fundação do **Centro de Estudos Culturais Contemporâneos**, da Universidade de Birmingham, a qual motivou a emergência de diferentes vertentes do pensamento pós-colonial no âmbito da Universidade de Columbia, Nova York, impulsionadas, principalmente, pela obra de Edward Said, **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente** (1978).



Baseado em perspectiva diferente, Scott (2010) observa que as primeiras reflexões pós-coloniais nascem a partir de análises sobre a história indiana, realizadas pelo **Centro de Estudos Subalternos**, as quais rejeitam as grandes narrativas historiográficas escritas pelas autoridades coloniais e buscam a reescrita dessa história através do ponto de vista dos colonizados, ou seja, delineia uma abordagem que se propõe a “[...] evocar a voz dos súditos colonizados – os subalternos” (SCOTT, 2010, p. 230), colocando-os no centro do palco histórico. Nesse viés, as teorias pós-coloniais oferecem a possibilidade do confronto entre a escrita colonial/imperial e a colonizada/subalterna.

Outro ponto de vista é o de Santos (2008), para quem o pós-colonialismo é produto de uma viragem cultural das ciências sociais na década de 1980, tendo nas obras de Frantz Fanon **Os condenados da terra** (1961) e **Pele negra, máscaras brancas** (1971) e de Albert Memmi **O colonizador e o colonizado**, (1965) seus pilares fundamentais. Reforçando essa visão, Marcon (s/d) salienta que o campo das reflexões pós-coloniais estrutura-se como tal no fim dos anos de 1980 e início da década seguinte, corroborando a argumentação de Piletti e Praxedes (2010) de que são estudos de caráter transversal, os quais perpassam “[...] a teoria literária, a psicanálise, a filosofia, a antropologia, a história e a política” (MARCON, s/d, *In*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br)).

O significado do adjetivo **pós-colonial**, bem como do substantivo **pós-colonialismo** tem gerado frutífero debate no interior dessa corrente teórica. Para Marcon (s/d), estes vocábulos têm sido utilizados em três diferentes ênfases que podem ser assim resumidas:

- a) O pós-colonial e o pós-colonialismo como uma teoria;
- b) Como significantes de uma situação global contemporânea;
- c) Como condição política dos Estados nacionais após suas experiências coloniais.

Santos (2008), refletindo sobre o significado desses termos, escreve que eles devem ser entendidos em duas acepções principais como apresentamos a seguir:

- a) A primeira, consoante seu pensamento, sugere a noção de um período histórico posterior à independência das colônias, cujas reflexões se direcionam para os campos econômico, sociológico e político com vistas à análise da formação dos novos Estados e suas interações com o **sistema-mundo** (WALERSTEIN, 2007), observando “[...], as rupturas e continuidades com o sistema colonial, as relações com a ex-potência colonial e a questão do neocolonialismo, as alianças regionais, etc, etc” (SANTOS, 2008, p. 234);
- b) A segunda acepção é mediada por um corte culturalista, inserindo-se “[...] nos estudos culturais, linguísticos e literários [...]” (SANTOS, 2008, p. 234), analisando sistemas de representação e processos de identidade. A esta segunda perspectiva, Santos (2008) acrescenta que ela contém uma crítica aos silêncios produzidos pelas análises da primeira acepção.

Contudo, percebemos que tanto em uma como em outra acepção o pós-colonialismo apresenta-se como uma forma de combate aos efeitos da colonização, desde as novas formas de exploração, de dominação, de opressão e de autoritarismo, às violências epistêmicas (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) monoculturas da mente (SHIVA, 2003) e produções simbólicas da inferioridade (GERMANO, 2008).

Embasados em Hall (2009), concordamos com o fato de que o **pós-colonial** ou o **pós-colonialismo** somente se tornam categorias conceituais úteis na medida em que nos ajudam a problematizar, interpretativamente, as transformações globais oriundas das transições desiguais da era dos Impérios para a era da pós-independência das ex-colônias. Isso se deve ao fato de que a análise em torno das sociedades pós-coloniais deve ser bastante cuidadosa, como alertaram Frankenberg

e Mani (1993), visto que nem todas as sociedades são pós-coloniais num mesmo sentido. Sobre isto, se posiciona Stuart Hall:

Quanto ao fato de o **pós-colonial** ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida certo descuido e homogeneização têm ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso extenso, o que às vezes tem gerado sua aplicação inapropriada. Há sérias distinções a serem feitas, as quais têm sido negligenciadas, o que tem causado um enfraquecimento do valor conceitual do termo. A Grã-Bretanha é **pós-colonial** no mesmo sentido em que são os Estados Unidos? É conveniente considerar os Estados Unidos uma nação pós-colonial? Deveria o termo ser aplicado igualmente à Austrália, um país de colonização branca, e à Índia? A Grã-Bretanha e o Canadá, a Nigéria e a Jamaica seriam todos **igualmente pós-coloniais**? Os argelinos que vivem em seu país e os que vivem na França, os franceses e os colonos *pied-noir*, seriam **todos** eles **pós-coloniais**? A América Latina seria **pós-colonial**, ainda que suas lutas de independência tenham ocorrido no início do século dezenove – portanto bem antes da recente fase de **descolonização** à qual o termo se refere mais evidentemente – e tenham sido lideradas pelos descendentes dos colonizadores espanhóis que haviam colonizado os **povos nativos**? (HALL, 2009, p. 99-100, grifos no original).

Esclarecendo o uso do termo, Hall (2009) escreve que

[...] o termo **pós-colonial** não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a **colonização** como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou **global** das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do **aqui e lá**, de um **então e agora**, de um **em casa e no estrangeiro**. **Global** neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade (HALL, 2009, p. 102, grifos no original).

Estas reflexões são pertinentes porque ajudam a rebater determinadas críticas<sup>29</sup> ao termo **pós-colonial** ou **pós-colonialismo**, comumente acusado de conter uma visão etapista da história humana. Assim, vale pontuar que este **pós** não se reduz a uma visão de superação de etapas. É um **pós** que compreende a ideia de abertura para novas reflexões em torno do colonialismo, o qual ainda mantém, através de suas marcas na **memória coletiva** (HALBWACHS, 2004) das sociedades, seus traços constitutivos, contribuindo para modelar, sob novos matizes, a estrutura social, cultural, política, econômica e epistêmica dos arranjos societários recém-independentes.

No caso do pós-colonialismo, o prefixo **pós** não significa, de modo algum, que as sociedades que vivenciaram o colonialismo o tenham superado definitivamente, pois certamente sua sombra ainda rege algumas instâncias da vida coletiva dos países colonizados. Marcon (s/d), apoiando-se em Appiah (1997), acertadamente escreve:

Este não é apenas um **pós** de superação de etapas, mas é um **pós** do gesto de **abrir espaços**, por ser posterior a algo, mas também por rejeitar os aspectos **de** algo. Não significa que uniformemente as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o **colonialismo**. Significa que esta é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. É um **pós** que contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e poder, [...]. Nesta perspectiva, o entendimento do **pós-colonialismo** como substantivo propõe a idéia de uma condição universal do pós-colonial. Condição global que emerge na literatura, na filosofia, na estética e na política fruto da mútua experiência colonial na metrópole e nas colônias (MARCON, s/d, *In*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br), grifos no original).

Nesses termos, o pós-colonialismo não se constitui em uma corrente teórica voltada à análise de um tempo histórico ido, mas em uma abordagem que busca

---

<sup>29</sup> O conteúdo das críticas ao pós-colonialismo foi discutido e problematizado por Stuart Hall (2009), em seu artigo **Quando foi o pós-colonial: pensando no limite**. Não adentraremos no mérito desta discussão, visto que não constitui argumentação necessária ao nosso objeto de investigação. Para aprofundamentos mais detidos sugerimos a leitura do artigo mencionado.

reler criticamente a experiência colonial e seus efeitos nos processos societários atuais, empreendendo uma interpretação dos arranjos sociais recém-independentes cuja reescrita admita um conteúdo descentralizado e diaspórico das grandes narrativas imperiais do passado.

Diante disso, e apesar de não haver um consenso sobre a origem e localização das análises pós-coloniais, bem como de suas categorias conceituais, é possível observar que o pós-colonialismo se constitui na construção de uma narrativa sobre o mundo social que foge aos referenciais eurocêntricos de pensar, de viver e de sentir a realidade, debruçando-se no estudo da “[...] **colonização** como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais” (HALL, 2009, p. 106, grifo no original), substituindo as velhas categorias analíticas centradas na narrativa europeia por novas interpretações partejadas pelas antigas colônias.

Boaventura de Sousa Santos (2008), problematizando o lugar do pós-colonialismo no debate contemporâneo sobre a cultura, em particular, traz duas pertinentes afirmações:

- a) A de que a voz do crítico pós-colonial necessita ser ouvida;
- b) A de que a ideia central do pós-colonialismo em seu corte culturalista é reivindicar a audição dessas vozes, silenciadas e usurpadas pelos críticos ocidentais (BHABHA, 1998).

A partir dessa contribuição, o sociólogo português sintetiza as principais orientações das discussões pós-coloniais em cinco eixos-temáticos:

- a) O intelectual pós-colonial;
- b) Híbridação nos regimes identitários;
- c) Diferença cultural e multiculturalismo;
- d) Nacionalismo e pós-colonialismo;
- e) Pós-colonialismo e diáspora.

Resumiremos no Quadro 1, com fins fundamentalmente didáticos, as reflexões de Santos (2008) a respeito de cada um desses eixos com vistas a uma melhor compreensão das análises que se desencadeiam no âmbito dos estudos pós-coloniais<sup>30</sup>. Vejamos:

<b>QUADRO 1 PRINCIPAIS EIXOS-TEMÁTICOS DAS DISCUSSÕES PÓS-COLONIAIS</b>	
<b>EIXO-TEMÁTICO</b>	<b>DISCUSSÃO</b>
O intelectual pós-colonial	O debate caminha no sentido da construção do lugar do crítico pós-colonial de modo a problematizar os discursos hegemônicos, bem como contribuir para a desconstrução das condições de invisibilidade e de silêncio a que estão submetidos os subalternos.
Hibridação nos regimes identitários	Salienta, ao contrário do discurso colonial, a hibridez entre colonizador e colonizado, afirmando que um é impensável sem o outro, pois constituem um par dialético.
Diferença cultural e multiculturalismo	A discussão deste eixo se move na desconstrução da idéia de homogeneidade cultural, salientando também que todas as culturas são incompletas.
Nacionalismo e pós-colonialismo	Diz respeito à resistência anticolonial, à descolonização da imaginação imperial. Contesta também a idéia de nacionalismo por pressupor certa homogeneidade cultural. O desafio, no interior desta discussão, é encontrar uma dosagem equilibrada entre homogeneidade e fragmentação.
Pós-colonialismo e diáspora	Relaciona-se à contestação da fixidez das representações, opondo a ela a noção de “identidades de diáspora”, que busca “[...] formas próprias de organização alternativas às comunidades étnicas apadrinhadas pela sociedade dominante [...]” (SANTOS, 2008, p. 240).

**Quadro 1:** Principais eixos-temáticos das discussões pós-coloniais.

**Fonte:** Santos (2008).

Com base na análise de tais eixos-temáticos, observamos que uma das premissas fundantes das teorias pós-coloniais é a constatação de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e de dominação que necessitam de

<sup>30</sup> Para um entendimento mais específico sobre essa discussão, consultar o Capítulo 7 de **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**, de Boaventura de Sousa Santos, 2008.

um questionamento mais profícuo que oriente a ação de modificação dessas relações, as quais são resquícios de uma dinâmica colonialista ainda presente em nossas práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas.

Na **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire propôs o questionamento dessas relações assimétricas por meio de um trabalho formador capaz de fazer emergir a consciência crítica tanto de educadores, quanto de educandos, capaz de ler não apenas palavras, mas, sobretudo, o mundo em sua complexidade. Ao defender uma educação como prática da liberdade, estava seguro de que

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (FREIRE, 2005a , p. 148-149).

Em breve síntese, o conjunto das teorias que analisam o pós-colonialismo questiona, fundamentalmente, as assimetrias existentes entre as sociedades ainda permeadas, por um lado, pelas classificações binárias (Ocidente x Oriente; Civilização x Selvageria/Barbárie; Nós x Outros; Natureza x Cultura; Moderno x Tradicional; dentre outras) e, por outro, pelas formas de privilégio características do universalismo europeu (WALLERSTEIN, 2007).

Henry Giroux nos esclarece que a abordagem inserida no interior dos estudos pós-coloniais reivindica o necessário questionamento e a consequente eliminação das relações de poder assimétricas que deságuam nas formas de

[...] privilégio que beneficiam os homens, os brancos, a heterossexualidade e os donos de propriedade, mas também aquelas condições que têm impedido outras pessoas de falar em locais onde aqueles que são privilegiados em virtude do legado do poder colonial assumem a autoridade e as condições para a ação humana (GIROUX, 1999, p. 39).

A **Pedagogia do Oprimido**, ao se constituir numa prática de libertação dos oprimidos pelos próprios oprimidos a partir de uma educação problematizadora/conscientizadora, propõe o questionamento e a criticização do legado colonial com vistas à sua superação. Ao criticar o paternalismo inerente à dimensão bancária da educação, Paulo Freire explicitou-o como produtor da **cultura do silêncio**, que contribui para a manutenção dos privilégios que asseguram as assimetrias entre as sociedades e as culturas, como deixou claro Giroux (1999). Aprofundando a sua crítica, Freire (2005a) constatou que

Na educação **bancária** que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo à sociedade opressora, sendo dimensão da **cultura do silêncio**, a **educação bancária** mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005a, p. 67, grifos no original).

Podemos acrescentar, ainda, de acordo com as contribuições de Bhabha (1998), que a crítica pós-colonial explicita as dessimetrias da vida social, cultural, política, econômica e epistêmica que são constitutivas do **projeto da modernidade**<sup>31</sup> (CASTRO-GÓMEZ, 2005), quando da formatação do globo a partir de discursos universalizantes/essencialistas que reduziram, e ainda continuam a reduzir as diferenças entre as sociedades a meros desvios na estrada evolutiva construída pela retórica do poder europeia.

Assim, o pós-colonialismo emerge como um testemunho colonial saído, especialmente, das experiências vivenciadas pelos **esfarrapados do mundo** (FREIRE, 2005), pelos **condenados da terra** (FANON, 2005), construindo uma

---

<sup>31</sup> Esta expressão é utilizada por Santiago Castro-Gómez para explicitar uma das principais características da modernidade, que é o desejo do ser humano de submeter a vida ao seu controle absoluto, tendo no conhecimento científico a bússola para a garantia desse controle. Em suas palavras, o **projeto da modernidade** exigiu, “[...] conceitualmente, elevar o homem ao nível de princípio ordenador de todas as coisas.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 170).



narrativa historiográfica capaz de desconstruir a **colonialidade do poder**<sup>32</sup> (QUIJANO, 1999), a qual sustenta as estruturas do **sistema-mundo moderno/colonial**. Esta expressão, utilizada por Aníbal Quijano (1999), nos conduz à reflexão de que o **projeto da modernidade**, aludido por Castro-Gómez (2005), inaugura a organização colonial do mundo, ou seja, a partir da conquista ibérica do continente americano inicia-se um processo de elaboração colonial dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 1995) e do imaginário (QUIJANO, 1992). Essa constituição colonial do mundo foi pertinentemente observada por Todorov (2003), quando escreveu:

[...] é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. Apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do que o ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o oceano Atlântico. Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia – se é que a palavra começo tem um sentido (TODOROV, 2003, p. 7).

É no questionamento do imaginário colonial/imperial, reflexo de nossa ancestralidade ibérica, como nos faz crer Todorov (2003), que o pós-colonialismo afirma-se como o **outro lado da história**, tendo em vista que

[...] a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece **diferenças incomensuráveis** entre o colonizador e o colonizado. [Quando este] [...] aparece assim como o **outro da razão**, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontingência são marcas **identitárias** do colonizado, enquanto que a

---

<sup>32</sup> Segundo Aníbal Quijano, a **colonialidade do poder** foi condição precípua para a consolidação do universalismo europeu, o qual estabeleceu classificações binárias para a compreensão do mundo e de suas diferentes culturas. A noção de **colonialidade do poder** ajuda a melhor entendermos a ideia defendida por Gayatri Spivak (2010) de que o **projeto da modernidade** foi promotor de **violência epistêmica**, a qual aniquilou sistemas transeculares de conhecimento dos povos colonizados, análise igualmente compartilhada por Vandana Shiva (2003), que apresenta como resultado dessa **injustiça cognitiva** (SANTOS, 2008) a produção monocultural da mente.

bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 177-178, grifos no original).

Refletindo também sobre a questão da espoliação colonial, as palavras de Freire (2000) são assertivas. Disse ele:

Não penso nada sobre o **descobrimento** porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, corremos o risco de **amaciar** a invasão e vê-la como uma espécie de presente **civilizatório** do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73-74, grifos no original).

As contribuições da **sociologia das ausências** permitem admitir que o discurso pós-colonial promove a transformação de ausências em presenças frente ao imaginário eurocêntrico que construiu a invisibilidade e a consequente exclusão dos muitos mundos de vida dos povos colonizados. A consolidação deste imaginário, segundo Lander (2005), foi crucial para a universalização das experiências sociocultural e político-econômica europeias como parâmetros analíticos de todas as outras experiências humanas, contribuindo para mascarar uma experiência local sob o rótulo da universalidade.

A proposta da **Pedagogia do Oprimido**, em nossa compreensão, forja uma prática educativa que contribui para a desconstrução da universalidade da experiência europeia, em particular no campo do conhecimento pedagógico, pois ao chamar para o centro dos processos de ensino e de aprendizagem os muitos mundos de vida dos educandos, os seus saberes da experiência-feitos para, a partir deles, iniciar a construção dos conteúdos do ensino, Paulo Freire pôs em curso uma prática de audibilidade e de visibilidade de saberes e de práticas sociais até então

interditados pelas culturas do silêncio e da invisibilidade, as quais consideram os saberes locais como secundários e inferiores.

Daí que sua Pedagogia do Oprimido seja

Uma pedagogia política de libertação que importa, necessariamente, em **aprender a dizer a sua palavra**, significa para as pessoas e para os povos o direito de proferi-la através do próprio idioma e expressá-la nos valores da própria cultura, da própria arte, do próprio modo de ser humana e historicamente no espaço e no tempo (ANDREOLA, 2008, p. 75, grifo no original).

Immanuel Wallerstein, em sua obra **O universalismo europeu: a retórica do poder** (2007), nos mostra como a expansão europeia pelo resto do mundo, desde o Século XVI, envolveu conquistas militares, exploração econômica, destruição de sistemas políticos e injustiças as mais diversas. A retórica do poder utilizada para legitimar a dominação das grandes potências europeias sobre os povos recém-conquistados foi a disseminação de valores tidos como universais, dos quais a ideia de **civilização**, de **desenvolvimento econômico**, de **progresso** e, mais recentemente, os ideais de **democracia** e de **direitos humanos**, são exemplos cabais.

A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto mundo. [...] Na maioria das regiões do mundo, essa expansão envolveu conquista militar, exploração econômica e injustiças em massa. [...] O argumento mais comum é que tal expansão disseminou algo invariavelmente chamado de civilização, crescimento e desenvolvimento econômico ou progresso. Todas essas palavras foram interpretadas como expressão de valores universais incrustados no que se costuma chamar de lei natural. Por isso, afirmou-se que essa expansão não só foi benéfica para a humanidade como também historicamente inevitável (WALLERSTEIN, 2007, p. 29-30).

A argumentação pós-colonial acentua que mesmo depois do período de descolonização, ocorrido em meados do Século XX, essa retórica ainda continua consistente, legitimando a interferência das grandes potências mundiais na dinâmica social dos novos Estados nacionais. O direito à intervenção, sustentado pelo discurso religioso de outrora, deslocou-se para uma linguagem retórica baseada na defesa da democracia e dos direitos humanos (WALLERSTEIN, 2007). Resta-nos saber quais são os conteúdos dessa democracia e o significado que possui a expressão **direitos humanos**, bem como conhecer a que interesses eles realmente atendem implicitamente. Essa é, portanto, uma inquietação que também impulsiona os estudos pós-coloniais, abrindo um leque bastante vasto de interpretações que se amparam nas análises sobre os avatares coloniais e eurocêntricos.

Embora essa discussão sobre os direitos humanos não conste de modo explícito na **Pedagogia do Oprimido**, podemos apreendê-la a partir das reflexões sobre a vocação histórica e ontológica dos seres humanos – a do **ser mais**<sup>33</sup> – levantadas por Paulo Freire neste livro. Assim, baseando-nos no fato de que para Paulo Freire o ser humano é um ser incompleto por natureza, a vocação ontológica de nós, homens e mulheres, se acha inserida nessa incompletude que caracteriza a nossa existência.

Sendo nós seres da busca, do desejo e para o desejo, estamos constantemente marcados pela ânsia do **ser mais**, a qual, por motivos diversos, vem sendo negada por uma educação de natureza bancária, de tons fortemente paternalistas e colonialistas. Daí que este tipo de educação seja opressor e negue o **direito humano do ser mais** de todas as pessoas que a ele estejam submetidos.

Sobre isto, escreveu Freire (2005a):

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a **educação bancária** pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

---

<sup>33</sup> A respeito da vocação ontológica dos seres humanos, consultar a nota de rodapé nº 10 deste trabalho.

A concepção **bancária**, [...] no momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo (FREIRE, 2005, p. 71-75, grifos no original).

Nessa ótica, podemos admitir que o eurocentrismo e seus avatares, com o pretense desejo de universalidade de suas várias experiências, especialmente, as educacionais, delinearão os contornos de uma educação bancária que propiciam a **necrofilia** de um dos direitos humanos realmente universais, que é, conforme acreditamos, a vocação do **ser mais** de todos os seres humanos.

As reflexões pós-coloniais inseridas no interior do debate epistemológico também apresentam uma crítica bastante contundente ao eurocentrismo e ao seu pretense desejo de universalidade. A esse respeito, as análises de Vandana Shiva, são bastante pertinentes. A autora indiana denuncia a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou múltiplas estratégias de inferiorização do Outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico (GERMANO; SILVA; COSTA, 2010).

Shiva (2003) demonstra com bastante pertinência o fato de que o saber científico dominante é produtor de monoculturas da mente, as quais se manifestam através do desaparecimento das alternativas frente ao parâmetro hegemônico de pensar, de sentir e de viver a realidade. Partindo de uma observação provocativa, a autora indaga: “Com frequência, nos tempos de hoje, o extermínio completo da natureza, tecnologia, comunidades e até de uma civilização inteira não é justificado pela **falta de alternativas?**” (SHIVA, 2003, p. 15, grifo no original). Face à própria pergunta, Shiva enfaticamente responde: “as alternativas existem, sim, mas foram excluídas. Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade

como uma forma de pensar, como contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções” (SHIVA, 2003, p. 15).

As monoculturas da mente são o resultado da violência epistêmica perpetrada contra os sistemas tradicionais de saber, considerados pela razão científica dominante como **não saberes**. Eis o primeiro plano da violência epistêmica segundo a autora, que, entre outras palavras, acrescenta:

O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do Ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o *status* de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de **primitivo** e **anticientífico** (SHIVA, 2003, p. 22-23, grifos no original)

Ao problematizar essa questão, Vandana Shiva observa que o saber dominante ocidental é antes um saber local que possui uma base social assentada em determinada cultura. O pretense desejo de universalidade desse saber possui vinculação com o fato de emergirem no interior de uma cultura dominadora e colonizadora, daí porque a autora afirma que os “[...] sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (SHIVA, 2003, p. 21).

O saber pós-colonial, nessa perspectiva, busca acentuar a logicidade e a validade dos saberes locais, legitimando alternativas possíveis no campo da cognição.

Ao longo da **Pedagogia do Oprimido**, percebemos, embora não com os mesmos termos utilizados por Shiva (2003), que Paulo Freire também censurou a monocultura do saber através de sua crítica à educação em seu prisma bancário. Para ele, uma educação desconectada das realidades social, cultural, política, econômica e epistêmica em que se funda não pode promover outra coisa que não

uma alienação intelectual nos educandos, monoculturas da mente, para utilizarmos o vocabulário da pensadora indiana Vandana Shiva.

Das análises paulofreireanas, retiramos que a educação bancária produz o **engessamento da mente, a monocultura da memorização** e não a **policultura cognitiva** gerada a partir de uma educação conscientizadora/problematizadora do universo em que se acham inseridos educadores e educandos.

Refletindo acerca dos pressupostos bancários da educação, Freire (2005a) escreveu:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é **encher** os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005a, p. 65-66, grifo no original)

Diante disso, a rigidez das práticas educativas bancárias anula o espaço das alternativas pedagógicas ao negar a educação e o conhecimento como autênticos processos de busca. Conseqüentemente, exclui a variedade de ações educativas provocadoras da inquietude cognitiva em que se fundamenta uma educação como formação omnilateral de sujeitos humanos.

É também no interior do debate epistemológico pós-colonial que inserimos as reflexões sobre a origem das ciências sociais enquanto disciplinas especificamente dedicadas à análise do mundo social, cultural, político e econômico. Segundo os críticos pós-coloniais que se debruçam sobre o estudo dessa temática, as ciências sociais nascem eurocêntricas, cujos contextos espaciais e temporais de origem podem ser creditados à França, à Grã-Bretanha, à Alemanha, à Itália e aos Estados

Unidos (WALLERSTEIN, 2002). De acordo com Lander (2005), o surgimento dos estudos sociais insere-se no interior de um metarrelato universal que consagra a sociedade industrial liberal como a expressão mais acabada do processo histórico, considerada o modelo de sociedade moderna a ser seguido. Assim, “a sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos” (LANDER, 2005, p. 34).

A nossa compreensão acerca do que afirma Lander (2005) nos oportuniza a observação de que a visão europeia construiu em torno de si mesma um relato **narcisista** de suas experiências a tal ponto de julgar seu modelo de sociedade como a última etapa do processo histórico, ou seja, como o único futuro possível. Desse modo, ao nos ampararmos nas contribuições de Paulo Freire, cremos que a auto-representação europeia anula o entendimento da história como tempo de possibilidades, passando a encará-la como um tempo de determinismo, de inexorabilidade, cuja ação humana é incapaz de modificar, tendo-se, por isso mesmo, que a ela se conformar.

A **Pedagogia do Oprimido** não apresenta críticas muito explícitas a esse respeito, contudo, as reflexões presentes na **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** (2000) caminham no sentido de demonstrar que

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua **presença** se vá tornando convivência, que seu **estar no contexto** vá virando **estar com ele**, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como **determinação**. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da **História** mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, **constato** não para me **adaptar** mas para **mudar** (FREIRE, 2000, p. 79, grifos no original).

Outro aspecto a destacar é o fato de que, pelo caráter pretensamente universal da experiência europeia, as categorias de entendimento construídas para a



compreensão da sociedade industrial e de todas as outras manifestações socioculturais nascem no interior do sistema-mundo moderno dominado pela Europa e que, conseqüentemente, transformaram-se nas únicas ferramentas cognitivas válidas, objetivamente coerentes e universais de conhecimento. Sobre essas questões, Immanuel Wallerstein e, em seguida, Edgardo Lander, nos trazem pertinentes reflexões. Dizem eles:

A ciência social surgiu em resposta a problemas europeus, num momento da história em que a Europa dominava o sistema-mundo moderno. Era virtualmente inevitável que suas escolhas de temática, sua teorização, sua metodologia e sua epistemologia refletissem as restrições do crisol dentro do qual estava sendo formulada (WALLERSTEIN, 2002, p. 205).

As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se converteram, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o **dever ser** para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as **outras** sociedades (LANDER, 2005, p. 34, grifos no original).

Essa compreensão da realidade a partir das categorias de entendimento do mundo social, nascidas do estudo da experiência europeia, bem como de sua sociedade industrial, promoveu violência epistêmica ao submeter outras formas de entender e de vivenciar o mundo ao jugo da racionalidade científica ocidental, desembocando em práticas de epistemicídio, invisibilizando, silenciando e mortificando saberes e práticas sociais dos povos subjugados ao processo de colonialismo e de imperialismo. Como bem assinalou Santos (2008), “as trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais e de seus titulares. Nos casos da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio” (SANTOS, 2008, p. 87). Essas trocas desiguais no campo do saber foram decisivas para a produção de monoculturas da mente, como afirmou Vanda Shiva.

Ademais, Lander (2005) assinala que as ciências sociais, em seu eurocentrismo originário, contribuíram mais para o estabelecimento de contrastes com a experiência europeia do que para o conhecimento de outras sociedades a partir de suas particularidades histórico-culturais. Coerentemente pontua:

Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda a experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse **dever ser** que fundamenta as ciências sociais (LANDER, 2005, p. 36, grifo no original).

Assim, a expansão e a conseqüente imposição da experiência europeia pelo resto do mundo constituiu, em nosso entendimento, o que Paulo Freire, na **Pedagogia do Oprimido**, denominou de **invasão cultural**, aspecto inerente à teoria da ação antidialógica da educação.

Para Paulo Freire (2005a), a invasão cultural configura-se como a imposição dos modos de ser-estar-conhecer o mundo próprios daqueles que se julgam **civilizados** aos que **não o são**. Isso desencadeia um processo de violência cultural e epistêmica, uma vez que subjuga outras formas de experienciar o mundo ao controle de uma forma de saber considerada superior. Em suas palavras,

[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto social dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2005a, p. 173).

Acrescentando em seguida:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A **superioridade** do invasor. A **inferioridade** do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo (FREIRE, 2005a, p. 183, grifos no original).

Acreditamos que os estudos pós-coloniais podem oferecer importante contribuição diante da superação do corte eurocêntrico que ainda marca fortemente as ciências sociais nos tempos atuais. Nesse sentido, corroboramos as observações de Wallerstein (2002) de que se o estudo da sociedade, para adquirir algum progresso no Século XXI, “[...] precisa superar a herança eurocentrista que tem distorcido as suas análises e sua capacidade de lidar com os problemas do mundo contemporâneo” (WALLERSTEIN, 2002, p. 205).

Diante da constatação de Immanuel Wallerstein, encontramos no pensamento de Paulo Freire uma possibilidade para o início da descolonização das ciências sociais, tendo em vista que na extensão de sua obra, e em particular na **Pedagogia do Oprimido**, observamos os pressupostos de uma pedagogia de construção coletiva, emancipatória e dialogal, princípios que vão de encontro a uma **razão indolente** (SANTOS, 2009), a qual, ao silenciar as vozes dos oprimidos, constrói-se condições de invisibilidade, promovendo-se também a ausência das questões sociais inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse viés, a leitura da **Pedagogia do Oprimido** à luz da teoria pós-colonial, oferece embasamento para a construção de uma crítica à colonialidade do saber e, de igual modo, nos oportuniza a visualização de uma **pedagogia das ausências** capaz de trazer ao palco histórico saberes e práticas sociais invisibilizados e silenciados por ações educativas bancárias produtoras de monoculturas da mente, de violência epistêmica e da produção simbólica da inferioridade.

### 3 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, CLANDESTINA E UNIVERSAL: UMA MENSAGEM DE LUTA DEDICADA AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO<sup>34</sup>

Um povo sela a sua libertação na medida em que ele reconquista a sua palavra.

Paulo Freire

Em importante reflexão filosófica, Hannah Arendt (1987) assinalou que o ser humano, quando privado do espaço público, se retira ao espaço do pensamento, lugar onde sua liberdade não pode ser usurpada, a menos que lhe tirem a vida. Para a pensadora alemã, a liberdade é a condição indispensável para a ação, e é através desta que os seres humanos primeiramente experimentam a liberdade. Privar o ser humano de sua liberdade é pré-condição, pois, para pô-lo em situação de escravização. Exemplos históricos dessa afirmativa não nos passam despercebidos:

– O italiano Antônio Gramsci (1891-1937), destacado pensador em diversas áreas do conhecimento – política, filosofia, educação, dentre outras – passou parte de sua vida privado da esfera pública, sendo obrigado a recolher-se ao espaço do pensamento para **deslocar-se** no mundo e contribuir para o movimento socialista de sua época, escrevendo significativas reflexões que foram aglutinadas no que hoje conhecemos por **Cadernos do Cárcere**.

– A história da revolucionária polonesa Rosa Luxemburgo (1871-1919) também é exemplo da afirmativa de Hannah Arendt. Da clausura prisional em que foi

---

<sup>34</sup> É necessário deixar claro que não discorreremos a análise em torno da **Pedagogia do Oprimido** como se estivéssemos escrevendo um fichamento de suas ideias, até porque nem todas as reflexões nela pontuadas convergem ao nosso objeto de estudo, que é o de explicitar afinidades entre este livro e a teoria pós-colonial. Portanto, as citações aqui utilizadas para ratificar um ou outro raciocínio podem não constar de maneira sequenciada como aparecem na obra em análise, mesmo porque trataremos de temas que nos oferecem margem para a reflexão sobre nosso objeto de investigação. Ademais, Paulo Freire, na obra aqui em destaque, não fecha, num capítulo ou noutro, a discussão de uma certa temática. Basta observarmos, por exemplo, que as reflexões sobre o diálogo, a educação libertadora e a educação bancária, embora tenham lugares específicos na **Pedagogia do Oprimido**, aparecem do início ao final do texto.

posta em vários momentos de sua vida, Luxemburgo contribuiu, através de sua liberdade de pensamento, para a ampliação da discussão socialista de seu tempo, escrevendo, da prisão, cuidadosa análise sobre os acontecimentos da Revolução Russa de 1917, análise que foi compilada em brochura e que recebeu o mesmo nome do evento de importante valor histórico para a memória socialista soviética.

– Assim também o foi Paulo Freire, para quem o golpe civil-militar, deflagrado no Brasil no ano de 1964, negou-lhe o espaço público brasileiro, impondo-lhe não somente o exílio em variados **contextos sociais de empréstimo**, mas, também, o refúgio ao espaço privado de seu pensamento. Desta incursão subjetiva, e amparado nas experiências político-pedagógicas anteriores, nasceu a **Pedagogia do Oprimido**, livro de maior repercussão intelectual de toda a sua obra escrita, como já afirmamos.

Este livro foi escrito em fins da década de 1960, durante os anos iniciais do exílio de Paulo Freire no Chile. Sua primeira publicação ocorreu no ano de 1970 em Língua Inglesa, nos Estados Unidos. Como já dissemos, Paulo Freire pretendia publicá-lo no Chile em 1969, contudo, a acusação de caráter ideológico o fez adiar a publicação para o ano seguinte. Após ter provado a inconsistência das calúnias, “[...] considerou que já tinha dado ao Chile o máximo possível de suas contribuições, [...]” (FREIRE, A. 2006, p. 214), aceitando, no mesmo ano, o convite para lecionar na Universidade de Harvard, Estados Unidos, país no qual a **Pedagogia do Oprimido** foi apresentada ao público pela primeira vez<sup>35</sup>.

Esta obra foi traduzida para mais de trinta idiomas, chegando ao Brasil de maneira clandestina, trazida da Suíça pelo Professor Jean Ziegler, conhecido de Paulo Freire, o qual, identificado com a defesa dos oprimidos, ofereceu-se para trazer ao Brasil os originais em português da obra mais conhecida de seu amigo, e, utilizando-se de seu passaporte de diplomata, pois era deputado pelo Cantão de Genebra, facilitou a entrada deste importante livro no Brasil, uma vez que sua

---

<sup>35</sup> A primeira publicação da **Pedagogia do Oprimido** nos Estados Unidos configura, a nosso entender, um fato um tanto irônico, uma vez que este país, símbolo do imperialismo contemporâneo, apoiou golpes de Estado como o do Brasil em 1964 e o do Chile em 1973.

bagagem não seria revistada. Já em terras brasileiras, a **Pedagogia do Oprimido** foi publicada no ano de 1974, pela Editora Paz e Terra.

**Clandestina e universal**, estes são os adjetivos utilizados por Alípio Casali (2001) para caracterizar a **Pedagogia do Oprimido**. Clandestina porque, a exemplo de outros textos de fortes tons políticos, as reflexões desse livro entravam no Brasil em língua espanhola, “[...] caminho costumeiro de muitos textos políticos clandestinos nos anos de chumbo grosso!” (CASALI, 2001, p. 17), e universal pelo fato de se constituir em um texto que, embora traga a marca de uma reflexão conjuntural, ultrapassou as fronteiras culturais locais, regionais e nacionais, contribuindo para o questionamento e a problematização dos processos educativos das sociedades, em particular, daquelas onde o colonialismo usurpou modos de vida e descaracterizou a dinâmica social, cultural, política, econômica e epistêmica dos povos colonizados.

A **Pedagogia do Oprimido** foi escrita em um contexto histórico e subjetivo de homens e de mulheres na busca daquilo a que Paulo Freire denominou de a vocação ontológica do ser humano, a do **ser mais**. O espírito desse tempo foi expresso na luta pela independência dos povos africanos, os quais se rebelavam contra o jugo colonialista europeu (inglês, francês e português); no movimento de mulheres que lutavam por maior igualdade social perante os homens, redimensionando profundamente as relações de gênero; nos muitos movimentos antirracistas espalhados pelo mundo e no movimento de maio de 1968 na França (STRECK, 2009). Todos esses movimentos contestavam os *status quo* social em que se localizavam e questionavam as razões que impediam homens e mulheres de **ser mais**, no sentido paulofreireano deste termo já explicitado anteriormente.

Diante disso, afirmamos que a **Pedagogia do Oprimido** nos oferece uma leitura igualmente perturbadora e motivadora. Perturbadora porque questiona a vida opressora de nossas sociedades cada vez mais desiguais; porque recusa a história como tempo inexorável; porque recusa o tempo presente como **cárcere da história** (SHOR, *In*: GADOTTI, 1996, p. 565) e, sobretudo, porque é uma obra que nos obriga a desromantizar nossa visão de educação, mostrando explicitamente o conteúdo político da prática educativa e o seu papel na confirmação ou na

contestação do *status quo* social. Mas, de igual modo, é uma obra motivadora, inspiradora da esperança, do sonho, da ação concreta diante da transformação de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Ao escrever a **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire

[...] fez mais do que oferecer um livro perturbador a respeito da educação. Ele instigou os educadores e estudantes a que mudássemos a nós mesmos na história e a mudarmos o modo como ensinamos. Para muitos de nós, esse livro foi um guia e uma inspiração no combate ao autoritarismo da educação. Deu origem, também, a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam (SHOR, *In*: GADOTTI, 1996. p. 566).

Desse modo, a **Pedagogia do Oprimido** promoveu uma revolução pedagógica na segunda metade do Século XX, apresentando as bases antropológicas de uma educação libertadora amparada na visão de mundo a ser transformado e na visão de ser humano que participa ativamente dessa transformação. É uma obra de fronteira não porque delimita uma certa perspectiva de educação, mas porque oportuniza e instiga o debate aberto sobre algo novo que pode vir a ser concretizado a partir da ação educativa de homens e de mulheres concretamente engajados na luta pela humanização da sociedade. É, pois, a reescrita de uma narrativa da educação enquanto projeto político que busca romper com as plurais formas de dominação e com os diversos matizes do colonialismo, ampliando a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.

Foi dialogando com vários autores que Paulo Freire escreveu a sua **Pedagogia do Oprimido**, ora concordando, ora discordando deles, sem, contudo, deixar de imprimir a sua marca na obra que veio a ser um grande divisor de águas para os estudos pedagógicos em particular, e para os estudos sociais, culturais, políticos, econômicos e epistêmicos de maneira geral. Na visão de Streck (2009), os

variados pensadores utilizados por Freire dão um caráter plural às suas ideias, o que constitui uma das riquezas de sua principal obra.

As notas de rodapé indicam também os interlocutores que Paulo Freire escolhe para elaborar as suas idéias. Hegel e Marx aparecem junto com Erich Fromm, Karel Kosik, Althusser e Lúkacs; Franz Fanon e Albert Memmi com a fala de um camponês e o depoimento de um sociólogo; Marcuse, Sartre, Simone de Beauvoir, Martin Buber e Jaspers com Husserl; Reinhold Niebuhr com Gregório de Nissa e Mater et Magistra; Álvaro Vieira Pinto, José Luís Fiori e Francisco Weffort com Lucien Goldmann e Wright Mills; Che Guevara e Camilo Torres com Mao Tsé-Tung. As possibilidades de combinação dos nomes acima referidos, e de tantos outros não mencionados, são quase infinitas e dão uma ideia do caráter plural da obra de Freire (STRECK, 2009, p. 543).

O texto da **Pedagogia do Oprimido** tem início com uma dedicatória mergulhada na esperança e no sonho, mas também no chamamento político àqueles que, descobrindo-se no mundo, lutam por sua transformação. Diz o seu autor: “Aos **esfarrapados do mundo** e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23, grifo nosso). Mas quem são esses **esfarrapados do mundo** a quem Freire dedicou seu livro? Esta é uma indagação fundamental que nos ajuda a entender o conteúdo pedagógico e, sobretudo, político de seu texto.

Nos escritos da **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire não fez referência explícita ao significado do termo **esfarrapados do mundo**, porém, podemos apreendê-lo através da argumentação que constrói baseado na categoria conceitual de **oprimido**. E quem é o **oprimido** para Freire? Em linhas gerais, afirmamos que os oprimidos são todos aqueles impedidos de **ser mais**, proibidos de ser no mundo e com o mundo, aqueles renegados e renegadas, interditadas e interditados, **proibidos de ser, proibidos de humanizar-se** (FREIRE, 2003b). A opressão, ao transformar o ser humano em ser oprimido, desumaniza-o, negando-lhe a vocação ontológica de todo e qualquer indivíduo da espécie humana. Para Freire (2005a), a desumanização é



Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. [...]

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do **ser mais** (FREIRE, 2005a, p. 32, grifo no original).<sup>36</sup>

A este debate, Paulo Freire convergiu as reflexões sobre a consciência crítica, condição indispensável para humanização de homens, de mulheres e do mundo que os envolve. Daí que defendesse uma educação como prática da liberdade, propulsora da consciência crítica capaz de promover a inserção, no seio do palco histórico, dos oprimidos, dos sujeitos humanos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial.

É nesses termos que o livro aqui em análise e também toda a vida e a obra paulofreireanas são mostradas como resultados de uma preocupação com a vida e com as condições existenciais dos seres humanos. Isso justifica o fato de que, no interior de uma sociedade governada por interesses particulares e ainda marcada por tons fortemente colonialistas, uma educação como prática da liberdade não poderia exigir outra coisa que não uma pedagogia do oprimido capaz de possibilitar aos **esfarrapados do mundo** as condições de reflexão para descobrirem-se no mundo e ocuparem seu lugar no processo histórico outrora usurpado. Nas palavras de Freire (2005a), a pedagogia do oprimido é

---

<sup>36</sup> Essa questão da vocação ontológica dos seres humanos, bem como a da humanização, trazidas e problematizadas na **Pedagogia do Oprimido**, indicam as influências diretas da Teologia da Libertação no pensamento de Paulo Freire, que teve, nas reflexões desta teologia, uma sólida inspiração no que se refere à construção de sua visão libertadora e humanista em relação aos seres humanos (MENDONÇA, 2008). Em linhas gerais, a Teologia da Libertação ampara-se numa visão progressista da teologia e do papel social e político da Igreja, reivindicando o engajamento ativo dos cristãos na luta pela libertação. Adota o método dialético para a análise da realidade, o que revela certa influência do marxismo em suas reflexões. Contudo, conforme esclarece Luigi Bordin, “o fato de a Teologia da Libertação assumir como suporte a racionalidade do marxismo não significa que se torne marxista ou que seja absorvida pelo marxismo. **O que efetivamente marca a Teologia da Libertação é seu princípio arquitetônico de libertação a partir do dado revelado. Em última instância, é a perspectiva da fé que funda, permeia e dirige todo o discurso da Teologia da Libertação** (BORDIN, 1987, p. 113, grifos no original). Para maiores esclarecimentos sobre a origem e finalidades da Teologia da Libertação, bem como suas influências nas reflexões educacionais de Paulo Freire, consultar, respectivamente, os livros de Luigi Bordin (1987), **O marxismo e a Teologia da Libertação**; e o de Nelino Azevedo de Mendonça (2008), **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**.

[...] aquela que tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005a, p. 34, grifos no original).

Seguindo as reflexões paulofreireanas, Zitkoski (2006) reforça a ideia do protagonismo dos oprimidos afirmando que

[...] não são os intelectuais, as academias ou os líderes políticos que deverão elaborar para os oprimidos a pedagogia de sua luta política, mas as próprias classes populares. Elas devem encontrar em si mesmas as forças necessárias para reconstruir a história humana por meio de práticas que ressignifiquem a produção da cultura, as relações interpessoais e a vida política de cada sociedade. É por tais razões que a luta política de libertação exige que os oprimidos estejam no centro do processo, lutando por seus próprios objetivos políticos e não apenas servindo de espetáculo para a promoção de líderes interesseiros (ZITKOSKI, 2006, p. 33).

Assim, a **Pedagogia do Oprimido** traz em seu âmago não somente a tese do necessário protagonismo das classes subalternas no projeto de mudança social, mas, ao mesmo tempo, a noção do protagonismo cognitivo dos oprimidos no próprio curso de construção do conhecimento, ou seja, no processo de “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p. 8). Afinal, como bem salientou Santos (2008), não há a possibilidade de uma justiça social global sem uma concomitante justiça cognitiva global.

A ideia de protagonismo dos oprimidos enunciada por Freire (2005a) e reafirmada por Zitkoski (2006) tem como pressuposto básico a conscientização. Conscientização que não é apenas conhecimento ou reconhecimento da realidade que os circunda, mas, de igual modo, opção, decisão e compromisso. Nesse sentido, a emergência da consciência crítica exige um trabalho formador, e a proposta paulofreireana de alfabetização desemboca no princípio de que

Pensar o mundo é julgá-lo; [...] o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FIORI, *In*: FREIRE, 2005a, p. 12).

Em seguida, o autor acrescenta que a proposta educativa de Paulo Freire:

[...] não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, *In*: FREIRE, 2005a, p. 12).

Ao analisarmos mais detidamente a justificativa dada por Paulo Freire à necessidade da pedagogia do oprimido, observamos elementos que nos conduzem a uma melhor problematização sobre o significado da consciência crítica, que, para ele, resulta da *práxis*, ou seja, do movimento de viver o mundo, refletir sobre ele e a ele voltar de modo problematizado. Em outras palavras, é colocar-se diante dos problemas da atmosfera social e compreender as razões da miséria e da fome de milhões, da distância abissal entre os cada vez mais ricos e os cada vez mais pobres, do frio que rasga a pele dos sem-teto, da justa ira dos sem-terra, dentre tantas outras formas de injustiça social. Assim, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se **inserem** nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44, grifo no original). O desvelamento crítico dessa realidade, contudo, resulta de um trabalho formador não necessariamente formal, para o qual Paulo Freire denominou de **educação libertadora**. Apoiados na compreensão de Vasconcelos e Brito (2009), por **educação libertadora** podemos entender aquela educação que

[...] envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo. Para isto, precisa ter conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente. Configura-se como o crescimento da consciência crítica; é poder de domínio na construção de uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas realizem plenamente seu potencial humano (VASCONCELOS E BRITO, 2009, p. 88).

Desse modo, a educação como prática da liberdade, reafirmada<sup>37</sup> por Paulo Freire em seu livro **Pedagogia do Oprimido**, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo através do engajamento ativo face às problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição humana, desconstruindo sua situação de subalternidade, de invisibilidade e de silêncio.

Ao considerarmos as contribuições da pensadora indiana Gayatri Spivak (2010), observamos o caráter pós-colonial não somente da concepção de educação paulofreireana, mas, sobretudo, da originalidade de sua prática de alfabetização, pois, ao colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, torna-o visível, oportunizando-lhe o direito à fala, à voz. Ademais, Paulo Freire não se propôs a falar pelos oprimidos, mas trabalhou eticamente pela construção de espaços nos quais e pelos quais as camadas oprimidas da sociedade pudessem se fazer protagonistas de suas **educações** e de suas próprias histórias através do uso da palavra. Tal prática é também a concretização de uma **sociologia das ausências**, visto que, ao trazer para o palco da história sujeitos humanos até então invisibilizados, transforma suas ausências simbolicamente construídas em presenças, tanto no interior dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto no âmbito da tecitura social mais ampla, trazendo, de igual modo, a visualização de seus conhecimentos e de suas experiências existenciais.

Como referimos na primeira parte deste trabalho, a concretização dos **Centros de Cultura** e dos **Círculos de Cultura** pensados por Paulo Freire para o

---

<sup>37</sup> Dizemos **reafirmada** porque em trabalhos anteriores, como **Educação e Atualidade Brasileira** e **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire já postulava os pressupostos do que entendia por uma educação como prática da liberdade.

Projeto de Educação de Adultos do MCP, ratifica ainda mais nosso argumento de que há uma **sociologia das ausências** na prática educativa desenvolvida pelo Educador da Esperança, como também uma postura voltada para a “[...] desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (LANDER, 2005, p. 39), uma vez que o processo educativo parte das experiências de vida, do universo vocabular e semântico dos que participavam dos círculos de alfabetização, tornando presentes não somente sujeitos sociais até então invisibilizados e silenciados, mas também as formas de conhecer e de viver o mundo que lhe são específicas, como dissemos anteriormente. O processo formativo dá-se, assim, por meio de uma pluralidade de vozes e de uma multiplicidade de conhecimentos que as sustentam.

A crítica à educação bancária, desenvolvida no segundo capítulo da **Pedagogia do Oprimido**, lembra-nos a problematização feita por Vanda Shiva (2003) em torno das monoculturas da mente, bem como as reflexões sobre os processos de violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) e a produção simbólica da inferioridade (GERMANO 2008). Ao refletir sobre os processos bancários da educação como instrumentos de opressão, Paulo Freire acentuou seu caráter vertical e fundamentalmente narrador. Por educação bancária, o autor caracterizou todo ato pedagógico que se assenta no ato de depositar conhecimentos na mente dos educandos, encarados como seres passivos diante da construção do próprio saber. Como possui um aspecto exclusivamente narrador e dissertador, esse tipo de educação

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em **vasilhas**, em recipientes a serem **enchidos** pelo educador. Quanto mais vá **enchendo** os recipientes com seus **depósitos**, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente **encher**, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005a, p. 66, grifos no original).

Vê-se que o educador, nesta concepção, é o sujeito do conhecimento, aquele que tudo sabe e cuja principal tarefa é a de transferir seu conhecimento ao educando, cuja única margem de ação a que a eles se oferece “[...] é a de receberem os depósitos” [realizados pelo educador], guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2005a, p. 66).

Amparados nas contribuições de Shiva (2003), de Santos (2008), de Spivak (2010) e de Germano (2008), autores já mencionados anteriormente, consideramos que a crítica de Freire à educação bancária possui afinidades com algumas das reflexões pós-coloniais pelo fato de trazer, de igual modo, uma crítica à produção monocultural da mente, à violência epistêmica e à produção simbólica da inferioridade. Vejamos os porquês:

Ao questionar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire não denunciou apenas a passividade cognitiva a que é posta o educando. Verificamos também sua crítica à monocultura da mente produzida por esse tipo de prática educativa, a qual inviabiliza o espaço das alternativas pedagógicas disponíveis à construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente** (SANTOS, 2006) na atmosfera dos espaços onde se desenvolvem processos formativos.

Monoculturas do saber que se manifestam na quietude cognitiva dos estudantes, no medo ao questionamento, na ausência do diálogo e, sobretudo, na crença de que o saber docente é a única porta, exclusiva e válida, para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nesse sentido, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2005a, p. 67), produzindo e reforçando a cultura do silêncio tão característica de nossa formação social colonial.

Assim, a monocultura da mente, resultante da educação bancária, castra o sujeito humano ao negar-lhe a possibilidade de uma formação educativa plural, que somente se forja na busca inquietante do saber, o qual, como escreveu Freire (2005a), só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente,

permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005a, p. 67). Sendo o saber, na visão bancária da educação, uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem, o ato educativo assume uma dimensão paternalista, acentuando as **marcas do ontem** enfaticamente assinaladas por Freire em **Educação e Atualidade Brasileira** quando se referiu aos resquícios do colonialismo em nossa dinâmica sociocultural, político-econômica e cognitivo-epistêmica.

A educação bancária é também o desencadeamento de uma violência epistêmica, embora Paulo Freire não a tenha caracterizado nestes termos. Violência que se traduz na negação do saber discente, de sua lógica e de seu pertencimento a um sistema de saber mais amplo que envolve a tradição e a **memória coletiva** (HALBWACHS, 2004) do ambiente social de onde vêm os estudantes. Violência que invisibiliza e silencia os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos ao adentrarem nos variados espaços de ensino, formais ou não, na busca do **ser mais**, vocação histórica e ontológica que lhes é negada em razão de um saber encarado como acabado e universal (FREIRE, 2005a).

A violência epistêmica resultante da educação bancária age ao nível da secundarização e da inferiorização dos conhecimentos discentes, classificando-os como não saberes. Tal ação não nos faz lembrar o comportamento europeu face aos conhecimentos ameríndios quando das grandes descobertas imperiais do Século XVI, bem como a postura da racionalidade científica ocidental/europeia diante das tradições transeculares de conhecimentos não científicos?

Atentamos para o fato de que Paulo Freire os lembrou, mesmo que implicitamente, ao criticar contundentemente os pressupostos da educação por ele considerada bancária, a qual anestesia e inibe o poder criativo dos educandos, secundarizando e classificando seus conhecimentos. Em sua visão, tais pressupostos acentuam que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005a, p. 68).

Estes princípios, ao lado da produção de monoculturas da mente e do desencadeamento da violência epistêmica no âmbito escolar ou não, produz a inferioridade simbólica do Outro, negando-lhe o *status* de ser cognoscente. Inferioridade simbólica que disciplina seu corpo e sua mente, petrificando-os. Inferioridade internalizada por meio da **violência simbólica** (BOURDIEU, 2007) que lhe faz crer inferior, que lhe usurpa o **desejo de aprender** (FERNÁNDEZ, 1991), que lhe impede de realizar a vocação histórica e ontológica do **ser mais**, enclausurando-lhe numa espécie de **não lugar cognitivo**<sup>38</sup> (FERNÁNDEZ, 1991) e, por fim, atribuindo-lhe uma função de mero expectador das verdades que lhes são impostas.

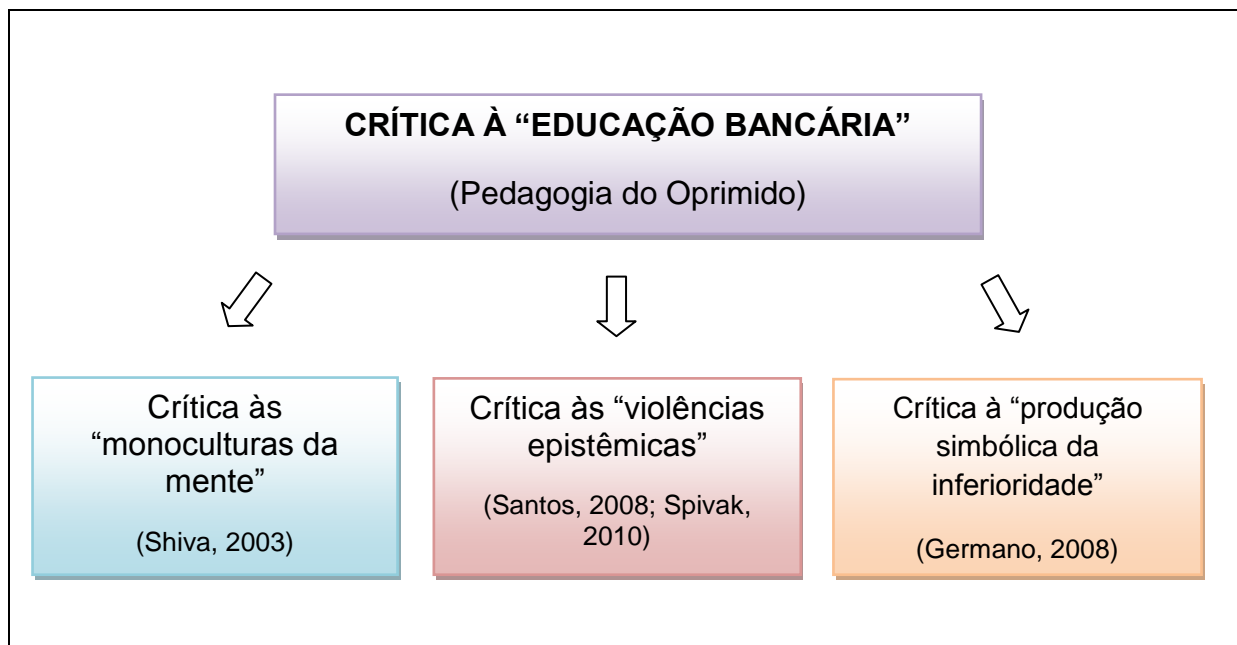
Diante do exposto anteriormente, podemos assim resumir as principais afinidades pós-coloniais da **Pedagogia do Oprimido** por nós observadas:

---

<sup>38</sup> Por **não lugar cognitivo** entendemos, baseados nas reflexões de Alicia Fernández (1991), a condição do aprendente em não se reconhecer enquanto sujeito de seu processo de aprendizagem, o que lhe causa sérias dificuldades na dimensão da construção de seus saberes formais.



**ORGANOGRAMA 1:  
AFINIDADES PÓS-COLONIAIS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**



**Organograma 1:** Afinidades pós-coloniais da **Pedagogia do Oprimido**.

Dessa maneira, a problematização elencada na **Pedagogia do Oprimido** em torno da educação bancária faz dessa obra não apenas uma mensagem de luta dedicada aos **esfarrapados do mundo**, mas, sobretudo, um texto político endereçado a ação de sujeitos sociais engajados no combate às condições de opressão, de exploração e de subalternidade que ainda afligem milhões de **condenados da terra** (FANON, 2005).

Ao proclamar o diálogo enquanto situação relacional inerente ao processo de convivência humana e, por conseguinte, aos processos de ensino e de aprendizagem, Paulo Freire afirmou não apenas uma nova forma de pensar a educação e as implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas nela perpassada, mas também lançou, em nosso entendimento, as bases de uma **pedagogia das ausências**.

### 3.1 A sociologia das ausências: uma arqueologia das experiências sociais

Discutimos, anteriormente, as afinidades entre Paulo Freire, a sua **Pedagogia do Oprimido** e o pós-colonialismo. Delineamos suas afinidades através de organograma com categorias conceituais que, a nosso ver, foram fundamentais para pensar esta obra como um texto pós-colonial que busca construir uma narrativa propositiva do processo educativo a partir dos oprimidos, dos explorados e dos subalternizados. Em síntese, foram estas as categorias utilizadas:

- a) Educação bancária (FREIRE, 2005a);
- b) Monoculturas da mente (SHIVA, 2003);
- c) Violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010);
- d) Produção simbólica da inferioridade (GERMANO, 2008).

Essas categorias nos permitiram perceber o fato de que a **Pedagogia do Oprimido** não é apenas **do oprimido**, mas igualmente **das ausências**. O fundamento no qual amparamos a nossa afirmativa é a reflexão desenvolvida pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sobre a **sociologia das ausências**, que é, ao mesmo tempo, conceito e prática. Conceito porque classifica e ajuda a melhor problematizar o mundo social. Prática porque, partindo de um exercício do pensamento, busca transformar ausências em presenças através de atividades sociais embasadas em uma **ecologia dos saberes** (SANTOS, 2007; 2008).

Na introdução de nosso trabalho, apresentamos sucintamente o que caracteriza a **sociologia das ausências**. Neste momento, a explicitaremos de maneira mais detalhada, pois é através de seu entendimento que compreenderemos melhor as suas relações com a **Pedagogia do Oprimido**, bem como poderemos analisar a possibilidade de uma **pedagogia das ausências** a partir dessas relações.

Começemos, então, pelas reflexões sobre a **sociologia das ausências**.

Silva (2010), amparada nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, nos diz que a sociologia das ausências diz respeito ao reconhecimento do outro como produtor de conhecimentos. Assinala que esta sociologia possibilita captar silêncios e visualizar ausências no sentido de ir ao encontro das muitas experiências sociais desperdiçadas.

Boaventura de Sousa Santos, ao refletir sobre a epistemologia das Ciências Sociais, adverte que estas, por ainda estarem centradas nos parâmetros do pensamento hegemônico eurocêntrico/ocidental, são incapazes de renovar e de reinventar a teoria e a emancipação social porque presas aos cânones do que ele denomina de razão indolente, caracterizada como uma razão “[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25). Isto, em sua visão, promove o **desperdício de experiências sociais**, as quais, sendo produzidas simbolicamente como inexistentes, impossibilita o alargamento do universo epistêmico das ciências sociais (SANTOS, 2006; 2007; 2008).

Instigando a um desafio epistemológico, o sociólogo português propõe uma formulação embasada na **sociologia das ausências** e na **ecologia dos saberes**, buscando a reinvenção da teoria social e da emancipação social e, por conseguinte, a construção de uma racionalidade cosmopolita. Para Santos (2006; 2007; 2008) a **sociologia das ausências** se movimenta no plano das experiências sociais, tratando da transformação de ausências em presenças. É um procedimento transgressivo, uma sociologia rebelde que vai de encontro à sociologia hegemônica que descredibiliza vastas experiências sociais que não se encaixam em seus parâmetros de análise.

Mas, qual a razão de ser da **sociologia das ausências**? Nas palavras de Santos (2007, p. 28), esse procedimento busca acentuar o fato de que “[...] muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, [...]”, daí que afirme também que a

[...] sociologia das ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Ao se questionar sobre como se produzem as ausências, Santos (2007; 2008) identifica cinco lógicas ou modos de produção da não-existência que são, ao seu ver, manifestações de uma mesma monocultura, qual seja: a monocultura racional, produzida pela indolência da racionalidade ocidental/hegemônica. As monoculturas identificadas por Boaventura de Sousa Santos são as seguintes:

- a) A monocultura do saber e do rigor;
- b) A monocultura do tempo linear;
- c) A monocultura da naturalização das diferenças;
- d) A monocultura da escala dominante;
- e) A monocultura do produtivismo capitalista.

Analisemos, brevemente, cada uma delas.

A **monocultura do saber e do rigor** traz a ideia de que o único modo válido de conhecer o mundo se dá por meio do conhecimento científico, marginalizando, assim, outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a realidade. Elimina e invisibiliza muitos saberes que não se enquadram na racionalidade científica, como os conhecimentos populares, os conhecimentos dos povos ameríndios, os conhecimentos camponeses e os conhecimentos urbanos, por exemplo. O saber da ciência, ao constituir-se “[...] como monocultura (como a soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo de **epistemicídio**: a morte de conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p. 29, grifo no original).

A **monocultura do tempo linear**, como a própria denominação faz crer, denota a noção de um tempo unidimensional que inclui os conceitos de **progresso**,

de **modernização**, de **desenvolvimento**. Carrega consigo a ideia de que a história é constituída por etapas guiada por uma direção única, na qual os países considerados desenvolvidos se encontram na dianteira. Conforme escreve Santos (2007, p. 30), a monocultura do tempo linear, ao amparar-se nas premissas de **progresso**, de **modernização** e de **desenvolvimento**, sugere a compreensão de que “[...] todos os países que são assimétricos com a realidade dos países desenvolvidos são atrasados ou residuais”.

No que diz respeito à **monocultura da naturalização das diferenças**, Boaventura demonstra a ocultação das hierarquias por ela produzida. Na lógica da razão indolente, as hierarquias são naturalizadas porque são consideradas consequências das diferenças, igualmente encaradas como naturais. Assim, “[...] os que são inferiores nessas classificações naturais o são **por natureza**, e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade [...]” (SANTOS, 2007, p. 30, grifo no original).

O quarto modo de produção das ausências é a **monocultura da escala dominante**. Nesta, o universalismo ganha centralidade. O caráter particular das concepções de mundo hegemônicas desaparece e assume o *status* de global, de universal. Admite validade em todos os contextos sociais exatamente por entender que toda ideia ou entidade possui coerência independentemente dos contextos em que ocorrem. Neste tipo de monocultura, “o global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (SANTOS, 2007, p. 31).

A última estratégia de produção das ausências é a **monocultura do produtivismo capitalista**. Nela, toda forma de produzir que não se enquadre no modelo de desenvolvimento econômico oriundo da racionalidade capitalista é caracterizada como improdutiva, pois a noção de crescimento no âmbito deste tipo de economia baseia-se na ideia de que a produtividade é mensurada a partir de um único ciclo de produção, determinando, assim, a produtividade do trabalho humano e da natureza (SANTOS, 2006; 2007; 2008).

Para cada uma destas monoculturas corresponde uma lógica particular da produção das ausências especificadas no Quadro 2.

QUADRO 2 MODOS DE PRODUÇÃO DAS AUSÊNCIAS	
MONOCULTURAS	MODO DE PRODUÇÃO DAS AUSÊNCIAS
Do saber e do rigor	O ignorante
Do tempo linear	O residual
Da naturalização das diferenças	O inferior
Da escala dominante	O local ou o particular
Do produtivismo capitalista	O improdutivo

**Quadro 2:** Modos de produção das ausências.

**Fonte:** Santos (2006; 2007; 2008).

O procedimento da **sociologia das ausências**, pensado por Boaventura de Sousa Santos, opera a partir da substituição das **monoculturas**, produzidas pela razão indolente, pelas **ecologias**, através das quais as experiências construídas simbolicamente como ausentes podem se tornar presentes. Na compreensão de Silva (2010), as ecologias propostas por Santos (2006; 2007; 2008) são os componentes fundamentais para a emergência da racionalidade cosmopolita, sugerindo outras lógicas cognitivas que se contrapõem à produção das inexistências.

Para cada monocultura especificada anteriormente, há uma ecologia que busca superá-la.

As cinco ecologias são as seguintes:

- a) A ecologia dos saberes;
- b) A ecologia das temporalidades;
- c) A ecologia dos reconhecimentos;
- d) A ecologia das transescalas;
- e) A ecologia das produtividades.

Na **ecologia dos saberes**, busca-se o diálogo entre os diversos tipos de conhecimentos, de modo que o saber científico possa dialogar com os saberes tradicionais, ameríndios, camponeses, urbanos, dentre outros. Esse tipo de **ecologia** segue o caminho oposto ao da hierarquização dos conhecimentos, lutando contra “[...] as monoculturas que dizem, por princípio, **a ciência é a única, não há outros saberes**” (SANTOS, 2007, p. 33, grifo no original). Desse modo, é uma ecologia que

[...] convoca a uma epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades e, tal como uma peça musical, têm desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nela múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante a **disposição** dos diferentes saberes numa dada prática de saberes (SANTOS, 2008, p. 161, grifo no original).

Na **Pedagogia do Oprimido**, ao tecer uma dura crítica à educação institucional em seu aspecto bancário, assentado na contradição entre o saber do educador e o dos educandos, a qual não permite que estes expressem suas subjetividades e seus muitos mundos de vida, Paulo Freire propôs uma outra forma de educar, denominando-a de educação **libertadora, conscientizadora, problematizadora** (FREIRE, 2005a).

Como acrescentam Russo, Sgró e Díaz (2008), na educação bancária

[...] é impossível estabelecer uma ação comunicacional, pois a desigualdade presente entre o educador e o educando o impede. Por outra parte, quando o objeto de conhecimento que medeia a relação entre docente e aluno é unicamente o conhecimento científico, um dos interlocutores, o aluno, não tem elementos com que contribuir. Digamos que a lógica da educação bancária reduz o problema da constituição do mundo a um problema de transmissão de conhecimento científico legitimado; ou seja, a construção do mundo do aluno é uma reprodução do mundo realizado antes pelo docente. Ambos são mediados por um objeto que deve ser aprendido, e esse objeto surgiu e é legitimado pela razão monológica. Há um só saber válido e verdadeiro, e acender a ele, elevar-se até ele é o primeiro e mais importante propósito da educação escolarizada. Toda a tradição positivista na América

Latina fundou desta maneira sua pretensão civilizatória (RUSSO, SGRÓ E DÍAZ, 2008, p. 117-118).

Ao deslocar a verticalidade da relação pedagógica, característica da educação bancária, para a horizontalidade fundamentada no **diálogo**, Paulo Freire valorizou a relação face a face entre educadores e educandos, valorizando também os saberes de ambos no ato de construir conhecimentos (FREIRE, 2005a). Possibilitou, nos termos de Boaventura de Sousa Santos, uma ecologia de saberes forjada pelo **diálogo**, pois encarou como igualmente importantes os conhecimentos científicos e os conhecimentos da experiência-feitos para a elaboração dos conteúdos do ensino por meio da investigação dos **temas-geradores**.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua **situação** no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer **bancária** ou de pregar no deserto. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de **universo temático** do povo ou o conjunto de seus **temas geradores** (FREIRE, 2005a, p. 100-101, grifos no original)

A **ecologia das temporalidades** implica no reconhecimento não somente do tempo linear, mas também de outras temporalidades. Reconhece que é necessário valorizar o fato de que cada forma de sociação tem sua própria maneira de interagir com o tempo que, a exemplo da temporalidade linear, tem logicidade e coerência no interior da cultura a que se aplicam. Nestas formas de sociação, como argumenta Silva (2010):



[...] saberes, práticas e experiências sociais são muitas vezes invisibilizados por não serem consentidas temporalidades diversas na construção de conhecimentos e por não terem a história como princípio temporal, [...] (SILVA, 2010, p. 195).

Na **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire argumentou que não há a emergência de uma verdadeira situação dialógica sem um pensar verdadeiro – o que ele denominou de consciência crítica – fora da relação mundo-homem. Relação que não dicotomiza as múltiplas relações que os seres humanos estabelecem com o meio, incluindo aqui a dimensão temporal, pois o pensar verdadeiro, conforme suas palavras, “[...] percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não dicotomiza a si mesmo na ação. **Banha-se** permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 2005a, p. 95, grifo no original).

Na **ecologia dos reconhecimentos**, o procedimento caminha no sentido de distinguir, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Para Santos (2007), somente devemos aceitar as diferenças que restarem depois de descartadas as hierarquias. Exemplificando este raciocínio, o autor esclarece que

[...] mulher e homem são distintos depois que fizemos uma sociologia ecológica para ver o que está conectado com a hierarquia. As diferenças que permanecerem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem (SANTOS, 2007, p. 35).

Para Silva (2010), apoiada no raciocínio boaventurano, a ecologia dos reconhecimentos “[...] é contrária fundamentalmente a pensamentos que hierarquizam de forma discriminatória, certos agentes, desqualificando também, suas experiências sociais e suas práticas culturais, bem como seus saberes” (SILVA, 2010, p. 203).

Já em Freire, na **Pedagogia do Oprimido**, a ecologia dos reconhecimentos se dá ao nível do comprometimento do educador com o desvelamento da realidade junto com os educandos, de seu reconhecimento na luta com os oprimidos, por isso,

O radical comprometido com a libertação dos homens [...] não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 2005a, p. 28).

A **ecologia das transescalas** constitui a possibilidade da articulação de projetos em diferentes níveis de escalas: locais, nacionais e globais. Essa ecologia também desconstrói o *status* de universalidade das ideias hegemônicas ao apontar suas afinidades particulares. Como bem apontou Shiva (2003), os sistemas de saber dominantes, tidos como universais, são eles próprios sistemas de saber locais, enraizados em determinado arranjo sócio-histórico-cultural. Ademais, esta ecologia se constitui num “[...] *locus* operativo de des-globalização do local pelo exercício de uma sociologia cartográfica que possibilita ver o local no global sem perder suas características culturais, [...]” (SILVA, 2010, p. 180-181).

Na perspectiva de Paulo Freire, a ecologia das transescalas pode ser percebida por meio de suas reflexões sobre a questão da invasão cultural, mecanismo que, segundo pontuamos anteriormente, é característica da teoria da ação antidialógica da educação.

Ao criticar a imposição cultural e epistêmica do colonizador/opressor em relação ao universo sociocultural dos conquistados, o autor da **Pedagogia do Oprimido** demonstrou, ao mesmo tempo, a imposição de uma escala epistemológica local sob o rótulo de universalidade, o que desencadeou um processo de violência epistêmica face à atmosfera cognitiva dos povos subjugados (GERMANO, 2008). Daí que tenha afirmado que na invasão/imposição cultural

[...] como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, 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.

A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação.

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.

**Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre outra, numa mesma sociedade** (FREIRE, 2005a, p. 173-174, grifo nosso).

A quinta forma de combate à produção das ausências é a **ecologia das produtividades**, cuja preocupação principal é a recuperação e a valorização dos sistemas alternativos de produção, ou seja, trata de evidenciar a validade e a coerência das organizações econômicas populares, das cooperativas formadas por operários, das empresas autogestionadas, da economia solidária e de tantas outras formas de produzir e de gerir a produção invisibilizadas pela racionalidade capitalista.

A ecologia das produtividades não se reduz, contudo, ao modo de produção material, diz respeito, também, às questões epistemológicas através das quais os seres humanos se valem para a compreensão do mundo e de si mesmos na realidade em que se acham inseridos. Assim, a exemplo da ecologia dos saberes, a ecologia das produtividades busca, igualmente, visualizar conjuntos de conhecimentos que pertencem ao domínio dos saberes alternativos, fazendo emergir as racionalidades que foram violentadas pela razão indolente.

Em Freire (2005a), o que podemos compreender como afinidade com a ecologia das produtividades se funda em sua crítica à situação concreta de opressão na qual se encontram os **condenados da terra**, para utilizar a expressão de Fanon (2005). Ao denunciar a violência perpetrada pelo opressor contra a vocação ontológica dos oprimidos, Paulo Freire acentuou o modo como aquele produz a **inferioridade ontológica** destes, escrevendo que

Esta violência, como processo, passa de geração para geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens (FREIRE, 2005a, p. 50-51).

Em síntese, os procedimentos da **sociologia das ausências**, conforme aludidos anteriormente, podem ser pensados como um trabalho arqueológico na medida em que

[...] os procedimentos que lhes são característicos se constituem através de um processo de descoberta e tentativa de compreensão e incorporação de algo já existente, mas cuja existência era anteriormente ignorada. Do mesmo modo que o arqueólogo, a cada descoberta, repensa e redesenha o anteriormente sabido sobre a civilização que pesquisa pela incorporação epistemológica e social da **novidade**, o **sociólogo das ausências**, mediante uma **arqueologia das existências invisíveis**, busca superar, através da instauração de diferentes ecologias, cada forma de não-existência e de monocultura a ela associada (OLIVEIRA, 2008, p. 74, grifos no original).

Assim, ancorados nas contribuições de Oliveira (2008), os procedimentos da **sociologia das ausências** podem ser melhor compreendidos tomando-se como base o Quadro 3 a seguir. Vejamos:

<b>QUADRO 3 PROCEDIMENTOS DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS</b>						
	<b>Cultura</b>	<b>Lógica</b>	<b>O que é</b>	<b>Não-existência produzida</b>	<b>Superação</b>	<b>Procedimento</b>
1	Monocultura do saber.	Do saber formal.	A ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade.	Ignorância.	Ecologia dos saberes.	Identificar contextos e práticas em que cada saber opera e superar a ignorância.
2	Monocultura do tempo linear.	Da linearidade, do progresso, do desenvolvimento.	História como sentido único.	Tradicional, residual.	Ecologia das temporalidades.	Libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, multitemporalidade da sociedade.
3	Monocultura da naturalização das diferenças.	Da estratificação social, etnicidade, sexo.	Distribuição da população em categorias que naturalizam as hierarquias.	Inferioridade.	Ecologia dos reconhecimentos.	Nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, reconhecimentos recíprocos.
4	Monocultura da escala dominante.	Da escala global.	A escala dominante determina a irrelevância das outras.	Particular, local.	Ecologia das transescalas.	Desglobalização conceitual do local para identificar o que não foi integrado na globalização hegemônica, favorecendo a globalização contra-hegemônica.
5	Monocultura do produtivismo capitalista.	Da produtividade capitalista.	O objetivo racional da sociedade é o crescimento econômico infinito.	Improdutividade, esterilidade	Ecologia das produtividades.	Recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção.

**Quadro 3:** Procedimentos da sociologia das ausências.

**Fonte:** Oliveira (2008).

Com base nas analogias construídas com a **Pedagogia do Oprimido**, percebemos que para cada ecologia sugerida por Santos (2006; 2007; 2008), há também uma forma de superação da não-existência em Freire (2005a). Observemos:

<b>QUADRO 4 ANALOGIA ENTRE AS ECOLOGIAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE</b>	
<b>ECOLOGIAS</b>	<b>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</b>
Ecologia dos saberes	Investigação dos Temas Geradores
Ecologia das temporalidades	Indissociabilidade entre o mundo e os seres humanos
Ecologia dos reconhecimentos	Comprometimento mútuo entre educadores e educandos com a conquista da libertação
Ecologia das transescalas	Crítica à imposição cultural
Ecologia das produtividades	Crítica à inferioridade ontológica

**Quadro 4:** Analogias entre as ecologias de Boaventura de Sousa Santos e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

**Fonte:** Santos (2006; 2007; 2008) e Freire (2005a).

Diante do exposto, cabe agora perguntarmos: há uma **sociologia das ausências** na **Pedagogia do Oprimido** capaz de fundamentar uma pedagogia dos saberes ausentes e silenciados, uma **pedagogia das ausências**?

### **3.2 Por uma pedagogia das ausências: o diálogo como arqueólogo dos saberes ausentes e silenciados**

Ao longo da seção anterior, demonstramos que os procedimentos da **sociologia das ausências** buscam acentuar o fato de que aquilo que é produzido como inexistente pode vir a se tornar existente, visível, presente e incluso no rol das experiências sociais através de um conjunto de procedimentos denominados de ecologias.

De igual modo, deixamos claro em páginas atrás, quando da reflexão sobre a teoria pós-colonial, que o Ocidente construiu uma narrativa de si como modo superior de ser, de estar e de conhecer o mundo, apagando, ocultando, secundarizando e inferiorizando as muitas outras formas através das quais os diferentes povos tinham para interagir com a natureza, com o *cosmos* e consigo mesmos. Vimos que a empreitada colonial/imperial ocupou vastos territórios – não somente geográficos, mas também mentais – expropriou culturas e riquezas, promoveu genocídio e epistemicídio, destruindo por completo sistemas inteiros de conhecimentos, de organizações políticas e econômicas.

É impossível admitir que tais práticas não tenham deixado marcas nas sociedades colonizadas, assim como na mente dos indivíduos, pois como bem observaram Freire e Faundez (1985), em **Por uma Pedagogia da Pergunta**, “quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como **sombra** introjetada no colonizado” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 111, grifo no original).

A partir disso, a pergunta que se impõe, face aos resquícios do colonialismo, é saber qual o papel das Ciências Humanas em geral, e o das Ciências Sociais em

particular, na construção de uma outra forma de vivenciar o mundo, de modo que se possibilite a promoção das ausências em presenças e, assim, um conhecimento prudente para uma vida decente. Sendo ainda mais específicos, indagamos sobre qual o papel da pedagogia, da educação e das instituições educativas formais ou não na desconstrução das “[...] formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (LANDER, 2005, p. 39).

Acreditamos que não existem receitas, nem tampouco manuais que nos orientem frente a essa necessária tarefa. Contudo, existem alternativas que se abrem ao debate, e, dentre elas, a possibilidade de se colocar em prática uma **pedagogia das ausências** que se proponha a dialogar e a compreender lógicas cognitivas que o discurso hegemônico se empenhou em classificar como ignorantes, primitivas, inferiores, particulares e improdutivas.

Encontramos na pedagogia paulofreireana, especialmente na **Pedagogia do Oprimido**, um importante fundamento para iniciarmos a construção de outro mundo possível, no qual uma racionalidade cosmopolita possa superar as inúmeras formas de **injustiça cognitiva** perpetradas pela epistemologia ocidental predominante. Essa construção, todavia, começa a partir da transformação das pessoas, educando-as para o pensamento crítico que, sendo capaz de operar a descolonização de mentes, oportunize a formação omnilateral dos sujeitos humanos como desejava Karl Marx, imperativo urgente num mundo dominado, particularmente, pela **monocultura dos mercados**, a qual reduz o ser humano a uma simples engrenagem da **máquina** capitalista/neoliberal.

O texto da **Pedagogia do Oprimido** nos oferece pertinentes observações a esse respeito, pois além de legar aos educadores e educadoras de todo o mundo uma mensagem de luta, de esperança, de sonho e de utopia, nos deixou, igualmente, uma nova maneira de encarar e de vivenciar a prática educativa ao apresentar elementos para visibilizar o que foi ocultado, tornando visível e audível, respectivamente, as ausências e os silêncios daqueles que não são vistos nem ouvidos pelas culturas da invisibilidade e do silêncio.

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no **universo temático mínimo** (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. [...]

A investigação da temática, [...], envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (FREIRE, 2005a, p. 112-117, grifo no original).

Esta obra faz parte, nesse sentido, de uma nova **geopolítica do conhecimento** (ROMÃO, 2008), cuja movimentação epistemológica abre possibilidades para a valorização das razões oprimidas através de uma prática pedagógica de construção coletiva, emancipatória e dialogal que promove a visibilidade dos oprimidos e a audibilidade de suas vozes, bem como propicia a problematização das questões sociais inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao enxergar no diálogo a base de uma educação conscientizadora, Paulo Freire propôs uma **educação para a audição**, defendendo uma prática formativa cujo conteúdo se faz a partir de uma polifonia de vozes que trazem consigo uma pluralidade de saberes, os quais ampliam e enriquecem o próprio ato de educar. Freire escreveu uma **pedagogia do oprimido**, partejando também uma **pedagogia dos silenciados e invisibilizados**, acreditando que

Educar para um outro mundo possível é visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados. A luta feminista, o movimento ecológico, o movimento zapatista, o movimento dos sem terra e outros, tornaram visível o que estava invisibilizado por séculos de opressão. Paulo Freire foi um exemplo de educador de um outro mundo possível, colocando no palco da história o oprimido, visibilizando o oprimido e sua relação com o opressor. Educar para um outro mundo possível deve incluir uma pedagogia das ausências (Boaventura de Souza Santos [*sic.*]), isto é, mostrar o que foi ausentado historicamente pelas culturas dominantes, aquilo que foi tornado estranho pela sobrevalorização do científico em detrimento do não-científico, pelo não reconhecimento do saber da experiência feito, pela sobrevalorização do produtivo em detrimento do não-produtivo. Não há justiça social sem justiça cognitiva. Educar para um outro possível é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia (GADOTTI, s/d, *In*: [www.cifa.org.br](http://www.cifa.org.br)).



Essa **pedagogia das ausências**, gestada no interior da **Pedagogia do Oprimido**, tem no diálogo seu fundamento precípua, sua razão de ser. Diálogo que valoriza e impulsiona a vocação ontológica do **ser mais** exatamente porque, sendo o ser humano um ser da busca, da inquietude, incompleto por natureza, não pode ser mudo, nem tampouco silencioso diante da realidade que o envolve.

Eis o motivo pelo qual existir humanamente significa pronunciar o mundo, anunciá-lo, transformá-lo. Contudo, esse pronunciamento, esse anúncio e essa transformação não se efetivam numa condição de silêncio e de invisibilidade, daí que afirmemos que a **Pedagogia do Oprimido** é igualmente uma pedagogia dos silenciados, dos invisibilizados, dos proibidos de ser, em suma: uma **pedagogia das ausências** que inaugura a “[...] relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136), abrindo possibilidades para o exercício da escuta do Outro, de seus conhecimentos, de suas trajetórias existenciais, de seus saberes da experiência-feitos.

Sendo assim, a **Pedagogia do Oprimido**, ao afirmar o diálogo enquanto a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, afirma-se como condição para a realização do **ser mais**, não apenas horizontalizando as relações entre educadores e educandos no interior das situações de ensino e de aprendizagem, mas promovendo também uma **arqueologia** dos saberes ausentes e silenciados. Arqueologia que tem como ponto de partida a investigação do universo sociocultural dos educandos, oportunizando a construção dos temas geradores que desembocam na elaboração dos conteúdos do ensino. É, assim, um processo de descoberta e de tentativa de compreensão dos conhecimentos derivados das experiências existenciais dos estudantes que a razão indolente, em seu avatar pedagógico, ofuscou, negou e inferiorizou.

Em outras palavras, o diálogo transforma-se em uma situação existencial em que o saber da experiência-feito, considerado em sua logicidade e em sua validade, se junta ao conhecimento científico/formal, contribuindo para a emergência da aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento intelectual dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e de aprender. Dessa forma, evoca uma multiplicidade epistêmica

que engloba não apenas os saberes científico/formal e o da experiência- feito trazido tanto pelos educandos como também pelos educadores para os espaços formativos, mas também os conhecimentos tradicionais, populares, camponeses, ameríndios e tantos outros.

O diálogo assim entendido, como fundante de uma **pedagogia das ausências**, desloca o falar **ao** educando para o falar **com** o educando, afirmando a horizontalidade necessária a uma relação pedagógica humanizadora e promotora de visibilidades, exatamente porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Amparando-nos na **sociologia das ausências**, podemos pensar a prática dialógica inerente à pedagogia paulofreireana em analogia com as cinco formas de ecologia sugeridas por Santos (2006; 2007; 2008). Vejamos:

- a) Uma **ecologia dos saberes** ao aproximar saberes científicos e não-científicos na construção dos conteúdos do ensino;
- b) Uma **ecologia dos reconhecimentos** ao asseverar o compromisso mútuo entre educadores e educandos com a conquista da libertação e com a desconstrução da naturalização da hierarquia entre o ensinante e o aprendente, afirmando que, a partir do diálogo, ambos aprendem e ambos ensinam;
- c) Uma **ecologia das temporalidades**, argumentando a indissociabilidade entre o mundo e os seres humanos;
- d) Uma **ecologia das produtividades** ao denunciar a violência perpetrada pelo opressor contra a vocação ontológica dos oprimidos;
- e) Uma **ecologia das transescalas** ao criticar a imposição de uma escala epistemológica local sob o rótulo de universalidade ao espaço sociocultural dos conquistados.

Nesse viés, se constituindo em **pedagogia das ausências**, a **Pedagogia do Oprimido** abriga em seu âmago a urgência da reinvenção dos tradicionais espaços

formativos ao criticar, abertamente, a estrutura hierárquica, de mando e de submissão em que a escola, particularmente, está assentada, o que a impossibilita dialogar com os mais variados saberes presentes no mundo social.

Diante disso, uma **pedagogia das ausências** tenderia a exigir daqueles que se comprometem com uma educação como prática da liberdade a construção de espaços de formação alternativos nos quais os setores populares, secularmente invisibilizados e silenciados, tenham o direito à presença e à voz, se fazendo, nesses termos, protagonistas de suas próprias histórias no mundo e com o mundo, como sugere a **Pedagogia do Oprimido**. Destarte, não seria o Fórum Social Mundial (FSM) uma expressão direta dessa **pedagogia das ausências**? Não seria ele um espaço alternativo às formas hegemônicas de ser, de conhecer e de estar no mundo? Um *locus* no qual diferentes movimentos se fazem presentes unidos pelo sonho da construção de um outro mundo possível?

Respondemos afirmativamente a todos esses questionamentos, acrescentando também que a proposta paulofreireana de uma educação problematizadora/conscientizadora é uma possibilidade concreta para a abertura de novos espaços para a escuta e a visibilidade de novos modos de **estar sendo** no mundo. Corroborando as palavras de Romão (2008), reconhecemos que

Paulo Freire desenvolveu uma síntese que abre espaços para abrigar todas as **epistemologias alternativas**. Ao propor a escuta, nos Círculos de Cultura, a todas as expressões, inclusive, às dos oprimidos, na verdade Paulo Freire sintetizou não somente a possibilidade do resgate das racionalidades silenciadas, como também o das epistemologias contemporâneas que tentam a construção de uma nova geopolítica do conhecimento fora do âmbito das epistemologias hegemônicas (ROMÃO, 2008, p. 81, grifo no original).

Na esteira desse raciocínio, acreditamos que ao escrever a **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire escrevia, ao mesmo tempo, uma **pedagogia das ausências**, uma proposta educativa voltada para aquilo que existe, mas que foi construído simbolicamente como inexistente, assim como para ouvir aquilo que é

audível, mas que foi silenciado. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos nos traz pertinentes observações ao argumentar que um trabalho educativo baseado na **sociologia e na pedagogia das ausências** tem de levar em conta o conflito, pois este serve,

[...] antes de mais nada, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural (SANTOS, 1996, p. 33).

Acrescentando ainda:

Professores e alunos terão de se tornar exímios nas **pedagogias das ausências**, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe (SANTOS, 1996, p. 22-23, grifo nosso).

Por fim, se o momento nos permite a analogia, a **pedagogia das ausências** é também um **imaginário das experiências sociais passadas**, como faz crer Santos (1996), ou melhor, uma **psicanálise histórico-sócio-cultural e política**<sup>39</sup> da prática educativa que, por meio da fala e da voz em torno daquilo que aconteceu ou deixou

---

<sup>39</sup> Palavras de Erich Fromm a Paulo Freire. *In: Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992, p. 106).

de acontecer, busca tornar consciente saberes e práticas sociais que foram reprimidos para o inconsciente epistemológico das sociedades humanas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS



**Figura 4:** Capa da 49ª edição brasileira da Pedagogia do Oprimido  
Fonte: <<[www.ponte.esalq.usp.br](http://www.ponte.esalq.usp.br)>>

Ao envolvermo-nos com a pesquisa sobre Paulo Freire e a **Pedagogia do Oprimido**, descobrimos o quão pouco sabíamos a respeito deste Educador e de seu mais importante livro. Narrar aspectos de sua vida e de sua obra nos possibilitou adentrar no passado e perceber o quanto o tempo presente é, paradoxalmente, um **passado presente**. Dizemos isto não apenas pelo fato de observarmos resquícios do tempo ido em nossa dinâmica socioeducacional contemporânea, em especial, mas, também, pelo fato de visualizarmos a coerência e a pertinência de muitas das reflexões paulofreireanas para a problematização dos processos educacionais neste início do Século XXI.

Reconhecer a atualidade e a dimensão clássica de um pensador ou de uma pensadora não significa afirmar que todas as suas análises em face de uma determinada temática iluminem claramente as problemáticas do tempo presente. Admitir que sim seria, no mínimo, ingênuo e simplista, pois é preciso considerar que tais autores ou autoras estavam situados em contextos sócio-históricos específicos, expressando, dessa maneira, o espírito particular da época em que escreveram.

Quando afirmamos a atualidade de certo autor e de certa obra teórica – em nosso caso, Paulo Freire e sua **Pedagogia do Oprimido** – chamamos a atenção para o fato de que as reflexões que desenvolveu abrem um campo de possibilidades plurais para a reinvenção, a ressignificação e a ampliação de suas ideias, de modo que oferecem um suporte teórico capaz de cintilar coerentemente as problemáticas que construímos acerca da realidade, seja ela sociocultural, político-econômica, filosófica, psíquica, dentre tantas outras formas de perceber e de compreender o mundo em sua infinita complexidade.

Assim operamos com Paulo Freire e a **Pedagogia do Oprimido**, isto é, ousamos reinventá-los. O próprio Freire rejeitava o caráter de sacralidade com o qual muitos enxergavam a ele e a sua obra. Sempre asseverou, com a humildade que lhe era peculiar, que não o seguissem, mas que o reinventassem, o superassem. Movidos por este raciocínio, nos debruçamos sobre a análise de sua **Pedagogia do Oprimido**, buscando refleti-la para além das fronteiras pedagógicas, nos amparando nas contribuições da teoria pós-colonial para o desafiante exercício de, fundamentados nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire,

reinventar, **pós-colonialmente**, o livro de maior repercussão mundial de toda a sua trajetória intelectual.

O pós-colonialismo em sua perspectiva cultural, teoria que embasou a construção de nossas argumentações, possibilitou o **novo olhar** acerca da **Pedagogia do Oprimido** a que aludimos na introdução deste trabalho. Ao desencadear uma profunda crítica ao eurocentrismo e seus avatares, a teoria pós-colonial nos ofereceu um terreno sobre o qual pudemos observar as suas finalidades em torno da desconstrução das grandes narrativas ocidentais europeias, bem como a problematização sobre os resquícios da experiência colonial na vida dos povos colonizados. Questionando as assimetrias existentes entre as diferentes sociedades, o pós-colonialismo nos oportunizou reconhecer a necessidade da crítica às relações desiguais entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas que se aprofundaram a partir das independências das ex-colônias.

Emergindo como um testemunho partejado especialmente das experiências vividas e internalizadas pelos **esfarrapados do mundo**, como diria Paulo Freire; ou pelos **condenados da terra de pele negra e máscaras brancas**, como acentuou Frantz Fanon, a narrativa pós-colonial empenha-se na elaboração de uma outra historiografia calcada no objetivo da deslegitimação da colonialidade do poder que produziu as monoculturas da mente, as violências epistêmicas e as condições da inferioridade simbólica do Outro.

De igual modo, a teorização sobre a **sociologia das ausências**, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, nos deu a força argumentativa para estabelecermos as relações possíveis entre a *práxis* de Paulo Freire, sua **Pedagogia do Oprimido** e as análises pós-coloniais, influenciando decisivamente nossa argumentação de que o livro aqui analisado, para além de postular os princípios de uma educação dialógica comprometida com a emergência de uma consciência crítica capaz de ler o mundo, apresenta também, mesmo que de maneira implícita, os alicerces para uma **pedagogia das ausências**.

Pedagogia esta que, assentada na **sociologia das ausências**, é capaz de visibilizar os sujeitos sociais que foram margeados da história pelas culturas da



invisibilidade e do silêncio. Através de um processo educativo conscientizador e problematizador, a **pedagogia das ausências** transforma as camadas populares secularmente reprimidas em sujeitos de suas próprias histórias, revelando, assim, modos de ser, de estar e de conhecer o mundo até então desvalorizados pelas formas canônicas de compreensão do universo social, cultural, político, econômico e epistêmico.

Pensar Paulo Freire e a **Pedagogia do Oprimido** hoje, em pleno início do Século XXI é, conforme acreditamos, repensá-los como expressões de uma **pedagogia das ausências**, defensora da visualização de presenças e da audibilidade de silêncios através de uma prática educativa empenhada na motivação do sonho, da utopia e da ação política concreta de transformar o mundo em outro espaço possível, mais humano e humanizante. Contudo, o desejo de mudar o mundo não se aparta da esperança, e ela é algo substancial, talvez o essencial abrigo da alma humana em tempos de desencanto.

Finalmente, a vida de Paulo Freire, como também a mensagem de luta deixada pela **Pedagogia do Oprimido**, se prolongam por meio de nossas próprias existências enquanto seres da busca. Sua postura diante do mundo é, para nós, o pilar principal de uma outra forma de educar o ser humano, uma centelha de encanto, de sonho, de utopia, de esperança e, sobretudo, de ação, a qual nos estimula a dar os próximos passos diante da construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente**.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009. (Coleção Folha Explica, v. 81).

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. *In*: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Tradução de Roberto Raposo).

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Tradução de Mauro W. Barbosa).

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Tradução de Denise Bottmann).

BEISIEGEL, Celso de Rui. A educação popular como leitura do mundo. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento. (Coleção História da Pedagogia, v. 4).

\_\_\_\_\_. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Ensaio 85)

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. (Tradução de Mirian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. v. 2. 13. ed. Brasília: Editora UNB. (Tradução sob a coordenação de João Ferreira).

BORDIN, Luigi. **O Marxismo e a Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (Tradução de Fernando Tomaz).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois... *In*: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASALI, Alípio Márcio Dias. A Pedagogia do Oprimido: clandestina e universal. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2005. (Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães).

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANKENBERG, R; MANI, I.. Crosscurrents, Crosstalk: Race, “Postcoloniality” and Politico f Location. **Cultural Studies**. v. 7. n. 2, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Novas perspectivas para a educação no Século XXI: a práxis transformadora e futuridade histórica**. Disponível em: <<[http://www.cifa.org.br/gestional/upload/cms/elementi\\_portale/documentale/Nova\\_Perspectivas\\_para\\_a\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_S%C3%A9culo\\_XXI.pdf](http://www.cifa.org.br/gestional/upload/cms/elementi_portale/documentale/Nova_Perspectivas_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_no_S%C3%A9culo_XXI.pdf)>> Acesso em 12 abr. 2011.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XVIII. n. 59, agosto/1997. (Resenha do livro de Carlos Lyra (1996): “As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação”).

\_\_\_\_\_. A produção simbólica da inferioridade. *In*: COELHO, W. N. B. *et al* (Org.). **Cultura e Educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lendo e Aprendendo: “A Campanha de Pé no Chão”**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_.; SILVA, T. C.; COSTA, J. S. G. da. Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. **Revista Inter-Legere**. Natal/RN, v. 7, 2010. Disponível em: <<<http://cchla.ufrn.br/interlegere/07/pdf/07es10.pdf>>> Acesso em 28 set. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. (Tradução de Adelaine La Guardia Resende).

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In \_\_\_\_\_. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

LOPES, José Cleyton Neves. **O princípio da política**: uma análise do conceito de ação em Rosa Luxemburgo e Hannah Arendt. 2010. 59 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais Licenciatura Plena). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Curso de Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.

MARCON, Frank Nilton. **Estudos pós-coloniais em reflexão**. Disponível em: <<[www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br)>>. Acesso em 21 de fev. 2011.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance**: literacy, territoriality and colonization. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

MONTERO, Maritza. **Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina** (Caracas: Derección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/ Universidad Central de Venezuela) 20 de junho. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. (Tradução de Catarina Eleonora)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores e Educação).

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação**: do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Ática, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

QUAYSON, Ato. **Postcolonialism**: theory, practice or process? Oxford: Polity Press, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVERA, O.; MILLÁN DE BENEVIDES, C. (eds). **Pensar (en) los interstícios**: teoría y práctica de la crítica pós-colonial. Bogotá: CEJA, 1999.

\_\_\_\_\_. “Raza”, “etnia” y “nacion” en Mariátegui: cuestiones abiertas. *In*: FORGUES, Roland (ed). **José Carlos Mariátegui e Europa**: la outra cara del descubrimiento. Lima: Amanta, 1992.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A teoria da modernização, a Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.

\_\_\_\_\_. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. *In*: TORRES, Carlos Alberto. *et. al.* **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

RUSSO, Hugo A.; SGRÓ, Margarita; DÍAZ, Andrea. Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão educacional. *In*: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. v. 4. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum)

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “um discurso sobre as ciências revisitado”. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. *In:* SILVA, Luiz Heron. *et. al.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, João Francisco. **Uma pedagogia da revolução:** a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 5. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

SCOTT, Jonh (Org.). **Sociologia:** conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros).

SHIVA, Vandana. **Biopirataria:** a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Monoculturas da Mente:** perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003. (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo).

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Narrativas do Brasil nas memórias de Pedro Nava.** Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa).

SHOR, Ira. Um livro perturbador a respeito da educação. *In*: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília/DF: UNESCO, 1996.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação & Sociedade**. v. 30, n. 107, maio/ago, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOLEDO. Caio Navarro. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1977. (Ensaio 28).

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C.; BRITO, Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XIX**. Rio de Janeiro: Revan, 2002. (Tradução de Renato Aguiar).

\_\_\_\_\_. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Tradução de Beatriz Medina).

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.