

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

“Nós podemos reinventar o mundo”: a concepção da História para Paulo Freire

Doutoranda: Camila Wolpato Loureiro
Orientadora: Dr^a. Maria Julieta Abba
Co-orientador: Dr. Danilo R. Streck (UCS)

São Leopoldo, RS

2024

Camila Wolpato Loureiro

“Nós podemos reinventar o mundo”: a concepção da História para Paulo Freire

**Tese de doutoramento apresentada como requisito
para obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS**

Orientadora: Dr^a. Maria Julieta Abba

Co-orientador: Dr. Danilo R. Streck (UCS)

São Leopoldo

2024

L892n Loureiro, Camila Wolpato.
“Nós podemos reinventar o mundo” : a concepção da história para Paulo Freire / Camila Wolpato Loureiro. – 2024.
200 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Julieta Abba
Coorientador: Prof. Dr. Danilo R. Streck”

1. Educação. 2. Fontes documentais. 3. História. I. Freire, Paulo, 1921-1997. II. Título.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações que aproximam Paulo Freire e Descolonialidade (2015-2021).....	45
Quadro 2: Artigos entre os anos 2015-2021 no Banco de periódicos CAPES	45
Quadro 3: Fontes da pesquisa, entrevistas de Paulo Freire (1979-1997).....	89
Quadro 4: Entrevistas de Paulo Freire por temáticas (1979-1989).....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Banco de dados Tropy.	855
Figura 2: O Paulo é nosso! (1980)	911
Figura 3: Freire volta, para "reaprender o Brasil"	922
Figura 4: Freire: de volta, sem soluções na maleta (1980).....	944
Figura 5: O semeador de palavras (1989)	1022
Figura 6: O profeta da esperança (1992).....	1211
Figura 7: Paulo Freire: nós podemos reinventar o mundo (1993).....	1233
Figura 8: Entrevista para Márcio D'Olne Campos (1991)	1255
Figura 9: Crítico, radical e otimista.....	127
Figura 10: A liberdade em aula (1984).....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMI- Conselho Mundial de Igrejas

CUT – Central Única de Trabalhadores

IDAC- Instituto de Ação Cultural

Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Rede MC - Modernidade/ Colonialidade.

STF – Supremo Tribunal Federal.

Unicamp - Universidade Estadual de São Paulo.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PAULO FREIRE E A HISTÓRIA INTELECTUAL LATINO-AMERICANA	22
1.1 Colonialismo e colonialidade: o debate descolonial	23
1.2 Heranças coloniais na América-Latina	33
1.3 “Não se pode ser sem rebeldia”: Paulo Freire e o debate descolonial	44
1.4 Paulo Freire, um autor latino-americano	50
2. “A VOZ DO PEDAGOGO DA INDIGNAÇÃO”: AS ENTREVISTAS DE PAULO FREIRE (1979-1997)	56
2.1 Tramas da produção intelectual freiriana	60
2.2 Metodologia de pesquisa: porque entrevistas?	74
2.2.1 Procedimentos metodológicos: as potencialidades da ferramenta <i>Tropy</i>	83
3. A HISTÓRIA DOS OPRIMIDOS E DAS OPRIMIDAS: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM PAULO FREIRE	107
3.1 “Nós somos seres de briga”: As dimensões da História para Paulo Freire .	110
3.2 “A eterna vanguarda de Paulo Freire”: A História como ação humana	132
3.3 “Nós podemos reinventar o mundo”: História como possibilidade	144
3.4 “A História não se entrega ou se curva docilmente”: a compreensão de História para Paulo Freire e Walter Benjamin	162
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	185
5. REFERÊNCIAS	190
6. FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS:	198

AGRADECIMENTOS

O momento de finalização da pesquisa da tese de doutoramento, é um momento de profunda reflexão. É com imensa gratidão e emoção que expresso meu reconhecimento a todos que tornaram possível a realização desta jornada acadêmica e pessoal. Foram muitos momentos desafiadores (cortes de bolsas, trocas de orientadores, pandemia de Covid-19, mudança de cidade etc.). Mas mesmo nestes momentos, cada um de vocês cruzou o meu caminho e desempenhou um papel fundamental na minha vida e na minha construção como intelectual, e é com profunda sinceridade que dedico estas palavras de agradecimento.

À minha orientadora, Maria Julieta Abba, e ao meu coorientador, Danilo Streck, expresso minha mais profunda admiração e gratidão. Suas orientações, sabedoria e dedicação foram faróis que iluminaram meu caminho acadêmico. A confiança que depositaram em mim, aliada à paciência e estímulo constantes, foram fundamentais para o êxito desta jornada. Seus ensinamentos transcenderam o âmbito acadêmico, moldando não apenas minha pesquisa, mas também minha visão de mundo.

Agradeço à CAPES pelo financiamento que possibilitou a concretização deste projeto. Seu suporte financeiro não apenas aliviou as pressões econômicas, mas também validou a importância do meu trabalho. A CAPES desempenhou um papel vital no fortalecimento da pesquisa científica no Brasil, e estou profundamente grato por fazer parte desse apoio.

À professora Cheron Moretti, que caminhou lado a lado comigo na pesquisa e na amizade, meu sincero agradecimento. Obrigada por sua parceria de pesquisa e as trocas intelectuais enriqueceram meu trabalho e a minha construção como pesquisadora de maneiras inimagináveis. Agradeço por cada debate, conselho e colaboração, pois cada interação foi um fio que contribuiu para a tapeçaria única desta tese.

À minha família, minha mãe (Rose) e meu irmão (Roger), que sempre foram fontes inesgotáveis de amor e apoio, dedico minha profunda gratidão. Sua compreensão, incentivo e presença foram fundamentais nos momentos mais desafiadores. Obrigado por serem minha base sólida e por celebrarem cada conquista comigo.

A meu amado amigo e companheiro de vida, Felipe, que compartilhou não apenas as alegrias, mas também os desafios desta jornada, expresso meu amor e gratidão. Sua paciência, compreensão e incentivo foram meu porto seguro, e essa conquista é também sua.

Aos amigos Richard, Dienefer, Ricardo, Peterson e Gabriela, que sempre estiveram ao meu lado, auxiliando seja nos momentos de escrita, mas também nos momentos de vida. Por fim, aos meus amores de quatro patas, Amora, Katara e Luiz Inácio, cuja presença trouxe alegria e conforto todos os dias.

A cada pessoa que fez parte desta jornada, meu mais sincero obrigado. Vocês são parte importantíssima desta conquista e contribuíram para a professora-pesquisadora-militante que me tornei ao longo deste percurso acadêmico. Que nossa conexão perdure, assim como as lições e memórias compartilhadas ao longo dessa trajetória singular.

RESUMO

Nesta pesquisa, problematizamos e identificamos a percepção de Paulo Freire sobre o conceito de História, compreendendo as suas proposições para um projeto político pedagógico intencionalmente contra-hegemônico, com o objetivo de construir um mundo mais justo e igualitário. Para isso, partimos da seguinte problemática: em que medida Paulo Freire desenvolveu uma concepção de História original, e como as suas entrevistas fazem parte desta proposta? Para que ela seja respondida, utilizamos do referencial teórico da descolonialidade, evidenciando como a subalternização dos sujeitos latino-americanos é um processo histórico de desumanização, e como a experiência e os posicionamentos do autor se relacionam com esta percepção. Como fontes de pesquisa, nos valemos de um *corpus* documental robusto, por meio de entrevistas cedidas por Paulo Freire para a imprensa brasileira, entre os anos de 1979 e 1997, período que compreende o retorno do seu período exilado do Brasil, até o ano de seu falecimento. Como metodologia de pesquisa, realizamos uma análise qualitativa de temas, debates e discursos presentes nas falas de Freire e dos editoriais, a partir da análise documental de cunho historiográfico. Além das entrevistas, realizamos o cruzamento destes dados com a análise densa de três obras do autor: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (2002). Por meio do referencial teórico da descolonialidade, juntamente com a curadoria metodológica, foi possível perceber que Paulo Freire estabelece uma concepção original de História. Para o autor a História é a compreensão da tridimensionalidade passado-presente-futuro enquanto processo esperançoso de busca pela humanização dos sujeitos historicamente oprimidos e oprimidas. Essa concepção é evidenciada através de um olhar atento à sua epistemologia, tanto nas obras citadas, quanto nas fontes documentais, que permitiram verificar seus discursos para além dos livros, em sua relação com a imprensa e seus interlocutores. Além disso, a análise empreendida nesta investigação permitiu perceber a trajetória de Freire como um homem de seu tempo, compreendendo suas experiências, rupturas e contradições como parte da construção do seu saber e da sua compreensão de História.

Palavras-chave: Paulo Freire. História. Fontes documentais.

ABSTRACT

In this research, we problematize and identify Paulo Freire's perception of the concept of History, understanding its propositions for a project, an intentionally counter-hegemonic pedagogical policy, to build a more just and equal world. To do this, we start with the following problem: to what extent Paulo Freire developed an original conception of History, and how are his interviews part of this proposal? To answer this, we use the theoretical reference of descoloniality, highlighting how the subordination of Latin American subjects is a historical process of dehumanization, and how the author's experience and positions are related to this perception. As research sources, we draw on a robust documentary corpus, through interviews given by Paulo Freire to the Brazilian press, between 1979 and 1997, a period that includes the return of his period in exile from Brazil, until the year of his demise. As a research methodology, we carried out a quantitative and qualitative analysis of themes, debates, and speeches present in Freire's speeches and editorials, based on documentary analysis of a historiographical nature. In addition to the interviews, we carried out the crossing of these data with the dense analysis of three works by the author: *Pedagogy of the Oppressed* (1987), *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of Oppressed* (1992), and *Pedagogy of Freedom* (2002). Through the theoretical framework of descoloniality, together with methodological curation, it was possible to realize that Paulo Freire established an original conception of History. For the author, History is the understanding of the past-present-future three-dimensionality as a hopeful process of searching for the humanization of historically oppressed subjects. This conception is evidenced through a close look at his epistemology, both in the works mentioned, as well as documentary sources, which allowed us to verify his speeches beyond the books, in their relationship with the press and their interlocutors. Furthermore, an analysis undertaken in this investigation discovered Freire's trajectory as a man of his time, understanding his experiences, ruptures, and contradictions as part of building his knowledge and understanding of History.

Keywords: Paulo Freire. History. Documentary sources.

RESUMEN

En esta investigación problematizamos e identificamos la percepción de Paulo Freire sobre el concepto de Historia, entendiendo sus propuestas para un proyecto político pedagógico intencionalmente contrahegemónico, con el objetivo de construir un mundo más justo e igualitario. Para eso, partimos del siguiente problema: en ¿En qué medida Paulo Freire desarrolló una concepción original de la Historia y ¿ cómo sus entrevistas son parte de esta propuesta? Para que sean respondidas, utilizamos el marco teórico de la descolonialidad, destacando cómo en la subalternización los sujetos latinoamericanos son un proceso histórico de deshumanización, y cómo la experiencia y posiciones del autor están relacionadas con esta percepción. Como fuentes de investigación, utilizamos un corpus documental robusto, a través de entrevistas concedidas por Paulo Freire a la prensa brasileña, entre 1979 y 1997, período que incluye el regreso del período de exilio de Brasil, el año de su muerte. Como metodología de investigación se realizó un análisis cuantitativo y calidad de temas, debates y discursos presentes en los discursos de Freire y en dos editoriales, para a partir de un análisis documental de carácter historiográfico. Además de entrevistas, realizamos el cruce de estos datos con un denso análisis de tres obras del autor: *Pedagogía del Oprimido* (1987), *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (1992) y *Pedagogía de la Autonomía* (2002). A través del marco teórico descolonialidad, junto con el curador metodológico, se pudo dar cuenta de que Paulo Freire establece una concepción original de la Historia. Para el autor, la Historia es la comprensión de la tridimensionalidad pasado-presente-futuro como un proceso esperanzador de búsqueda de la humanización de sujetos históricamente oprimidos. Esta concepción es evidenciada a través de una mirada cercana a su epistemología, tanto en los trabajos citados, cuánto documenta en las fuentes, lo que le permitirá comprobar sus discursos para todos libros, en su relación con la prensa y sus interlocutores. Además, el análisis realizado en esta investigación permitió comprender la carrera de Freire como hombre de su tiempo, entendiendo sus vivencias, rupturas y contradicciones como parte de la construcción de su conocimiento y comprensión de la Historia.

Palabras clave: Paulo Freire. Historia. Fuentes documentales.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, tanto no contexto brasileiro quanto no cenário global da segunda década dos anos 2000, observa-se uma notável ascensão de grupos alinhados à direita e extrema direita, imprimindo uma marcante influência nos rumos políticos e sociais. Nesse panorama, torna-se evidente uma investida direcionada aos representantes e militantes de correntes progressistas e de esquerda, visando diminuir a importância de suas contribuições nos âmbitos político, cultural, intelectual e educacional para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A lista de figuras consideradas como "párias" dentro do contexto nacional abrange uma gama diversificada, englobando desde grupos feministas até lideranças vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, assim como servidores públicos opositores, entre outros. Este ataque direcionado a tais setores tem como intuito minar a influência e o impacto de suas atuações na construção social do país¹.

Além disso, nota-se uma tendência persistente de descredibilização e perseguição contra a classe de intelectuais das humanidades, bem como contra professores e professoras². Nesse contexto, é possível identificar que parte significativa dessa hostilidade é direcionada aos princípios e práticas democráticas propostos por figuras emblemáticas, sendo Paulo Freire uma das principais personalidades cujas ideias são alvo dessa investida persecutória. Essa dinâmica revela não apenas um embate político, mas também um confronto ideológico que permeia diversas esferas da sociedade contemporânea, colocando em xeque valores fundamentais para a construção de uma sociedade plural e inclusiva.

Não é raro encontrarmos grupos políticos de extrema direita que apontam a obra de Paulo Freire como uma das principais responsáveis pelos desafios educacionais enfrentados pelo Brasil. As críticas e ataques desferidos por esses grupos abrangem uma ampla gama de aspectos, desde a estrutura física e organizacional das escolas até a suposta falta de disciplina por parte dos estudantes. As propostas educativas de Paulo Freire são frequentemente deslegitimadas por meio dessas críticas, que encontram justificativas nas

¹ Para saber mais ver: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-03/governo-bolsonaro-usou-meios-para-reprimir-servidores-mostra-estudo>>. Acesso em: 30/11/2023.

² Para saber mais ver:<<https://proifes.org.br/perseguaao-do-governo-bolsonaro-reduziu-a-liberdade-academica-no-brasil/>>. Acesso em: 30/11/2023.

suas afinidades teórico-práticas com discussões progressistas e com os marxismos latino-americanos³.

Um exemplo são as críticas do movimento Escola Sem Partido, grupo que se destaca por sua postura agressiva em relação a diversas abordagens pedagógicas, sendo uma delas a filosofia educacional de Paulo Freire. Um dos pontos de atrito reside na ênfase de Freire na conscientização crítica que busca não apenas transmitir conhecimento, mas que - a partir de uma perspectiva marxista de mundo - incita os estudantes a analisar criticamente a sociedade e a compreender as estruturas de poder. Para o Escola Sem Partido, essa abordagem é vista como um potencial instrumentalização do espaço educacional para promover uma perspectiva política marxista, indo de encontro à pretensa neutralidade proposta por uma visão de mundo baseada no cientificismo moderno. É importante ressaltar que as críticas do Escola Sem Partido à Paulo Freire estendem-se à sua figura como intelectual e profissional, pertencendo a um debate mais amplo sobre o papel da educação na formação dos cidadãos e na transmissão de valores.

Se, por um lado, as investidas desses grupos políticos não se aprofundam nas propostas teóricas e metodológicas de Freire, levanta-se a questão crucial: qual é o verdadeiro objetivo dessas críticas? Se não estão contestando de maneira substancial as abordagens educacionais propostas por Freire, o que buscam alcançar?

Ao examinarmos mais detidamente, torna-se evidente que esses grupos podem estar almejando, em primeiro lugar, desacreditar não apenas as ideias educacionais de Freire, mas também minar sua influência em esferas mais amplas da sociedade. Ademais, ao atacar Freire, esses grupos podem estar buscando moldar a narrativa educacional de acordo com suas próprias ideologias e visões, consolidando, assim, uma influência mais alinhada aos seus interesses políticos e sociais. Nesse sentido, as críticas superficiais podem ser estratégias para desviar a atenção de um debate mais profundo sobre as propostas de Freire, enquanto, simultaneamente, buscam influenciar a percepção pública e moldar o cenário educacional de acordo com sua perspectiva ideológica.

Nesse sentido, Stanley (2018) nos auxilia a entender como o fascismo opera, destacando a importância da manipulação da linguagem e da propaganda para criar uma narrativa que sirva aos interesses políticos autoritários. No caso de Paulo Freire, percebemos uma estratégia similar, onde os ataques não se concentram apenas em

³ Por compreender as diversas correntes e perspectivas marxistas que foram produzidas na América Latina, em especial no século XX, optamos por utilizar a expressão no plural.

argumentos críticos fundamentados, mas buscam estigmatizá-lo e minar sua memória pessoal e intelectual.

Evidenciamos que esse contexto não é o primeiro de perseguição política a Paulo Freire. Durante a Ditadura Civil-Militar, o autor esteve exilado do Brasil por quase 16 anos, momento em que, apesar da melancolia de estar afastado de sua gente e de seu país, também foram possíveis ricas experiências político-pedagógicas em todo o mundo. O período de exílio reflete-se em sua *práxis*, proporcionando pensar a pedagogia a partir dos oprimidos, sujeitos *com quem* Paulo Freire fala e faz.

Paulo Freire tem sua contribuição intelectual-política amplamente reconhecida internacionalmente, e ele é citado como o terceiro teórico mais mencionado no mundo na área das humanidades⁴. No entanto, os ataques direcionados a Freire não se limitam a questionar os méritos e limites de suas propostas político-educativas. Em vez disso, esses ataques visam criar uma narrativa negativa em torno de sua figura, buscando estigmatizá-lo.

Concordamos com Silva (2019) quando o autor percebe que esse movimento de críticas demonstra uma busca por um “segundo exílio”, ou seja, os ataques ao seu legado não questionam apenas a eficiência e atualidade do pensamento do autor, mas também a sua memória pessoal e intelectual. Silva (2019), sugere que os ataques a Freire não estão apenas interessados em questionar suas ideias, mas buscam, de certa forma, expulsá-lo novamente, não fisicamente, mas intelectualmente. O exílio, nesse contexto, pode ser entendido como uma tentativa de afastar a influência e a memória de Freire do cenário educacional e intelectual, marginalizando suas contribuições.

Vale lembrar que não estamos afirmando que as contradições presentes em Paulo Freire - tanto no autor, quanto em sua obra – não podem ser questionadas e criticadas. Pelo contrário, é um dos imperativos a que o próprio autor nos desafia, desde que se leve em consideração o tempo histórico de produção das suas reflexões. Contudo, os ataques têm como objetivo exilá-lo dos currículos e debates, diminuindo a possibilidade de construção de uma *práxis* pedagógica que busque uma educação socialmente mais justa no Brasil. Esses padrões podem ser associados a mecanismos que Stanley (2018) descreve

⁴ Em pesquisa desenvolvida pelo pesquisador associado da *London School of Economics*, Elliott Green, o autor analisou as obras mais citadas em trabalhos disponíveis na ferramenta *Google Scholar*, entre os anos de 2004 até 2016. Na investigação, Green demonstra que na área das Ciências Humanas, Paulo Freire foi citado 72.359 vezes, ficando atrás somente do filósofo Thomas Khun, com 81.311 citações, e do sociólogo Everett Roger, com 72.780 citações. Para saber mais, ver: <<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>>. Acesso em: 06/10/2021.

em seu texto sobre como o fascismo opera, especialmente no que diz respeito à criação de inimigos e à manipulação da linguagem para atender a objetivos políticos específicos.

Atualmente diversos autores e autoras dedicam-se ao estudo e reflexão da epistemologia, o que evidentemente é possível a partir de um olhar crítico à sua produção. bell hooks é um exemplo importante deste diálogo crítico, a autora converge com Freire na ênfase comum na conscientização como um caminho para a transformação social e na rejeição das formas opressivas de poder. No entanto, a autora junta-se à intelectuais feministas norte-americanas ao fazer críticas à Freire, principalmente no que diz respeito à questão de gênero e à inclusão de uma perspectiva feminista nas teorias de Freire. Este diálogo complexo e enriquecedor revela as nuances e desafios inerentes à interseccionalidade, enquanto oferece debates valiosos para abordar questões de poder, educação e justiça em um mundo diversificado e em constante evolução.

Outros importantes intelectuais também procuram revisitar a epistemologia de Freire, a fim de reinventá-lo e reinterpretar a sua epistemologia para ler os dilemas da atualidade. Nesse contexto, a tese apresentada aqui é fruto de minha trajetória enquanto pesquisadora e educadora-militante de História, uma vez que percebo que tais dimensões se entrecruzam no meu caminhar profissional. Em 2012 ingressei no curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e já no segundo semestre daquele ano um colega de curso me fez o convite para participar como educadora no Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA). Atuei no PUPA até o ano de 2017, como professora de História, coordenadora de equipe e coordenadora pedagógica. Essas experiências me auxiliaram a perceber o processo educativo por diversas óticas, mas fundamentalmente forneceram elementos para que eu pudesse compreender a educação popular em sua *práxis* cotidiana de ação-reflexão-ação com os sujeitos no mundo e na nossa própria história.

O curso estava ligado à UFSM e buscava preparar estudantes de baixa renda e periféricos, da cidade de Santa Maria, para o Exame Nacional do Ensino Médio. A partir da Educação Popular de matriz freiriana, a *práxis* dos membros do PUPA visava uma maior democratização no acesso ao ensino superior público, principalmente na UFSM. Em uma das muitas ações de estudo e pesquisa sobre as obras de Freire promovidas pelo projeto, tive o primeiro contato com um texto de Freire, o livro-cartilha “Professora sim! Tia, não!” (1997). Esta leitura foi marcante pois me auxiliou a compreender a necessidade de profissionalização do saber docente, bem como na minha própria formação enquanto educadora-militante de História.

As experiências desenvolvidas neste espaço foram tão relevantes que me instigaram a pensar sobre a constituição da Educação Popular de matriz freiriana em cursos Pré-Vestibulares/Universitários Populares no Rio Grande do Sul em meu Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa está intitulada “Redes de Indignação e Esperança: o caso dos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul nas décadas de 1990 e 2000”⁵. Em 2017, ingressei no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGICH), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, com bolsa CAPES/ FAPERGS. A proposta inicial de pesquisa versava sobre uma ampliação dos debates feitos no TCG. Contudo, os debates em aula com professores (as), colegas e orientador acabaram suscitando transformações importantes no projeto de dissertação. A partir de um referencial teórico-metodológico robusto, a dissertação de mestrado intitulada “Paulo Freire, autor de *práxis* descolonial?” investiga as correlações entre o pensamento de Paulo Freire e os estudos da Rede Modernidade/Colonialidade.

Juntamente com as experiências acadêmicas, trabalhei na educação básica em diferentes níveis de ensino. Desde cursinhos pré-vestibulares, educação profissional até os Anos Finais e Ensino Médio do ensino básico. Atualmente atuo no ensino público e privado na cidade de Santa Maria/ RS, esse “saber da experiência feito” (FREIRE, 1992) - que traduz a leitura de mundo tanto dos educandos, quanto a minha própria como educadora, como ponto de partida das práticas pedagógicas propostas -, me auxilia a construir uma bagagem de ação e reflexão constantes sobre uma educação mais justa e humanizada.

Como é possível observar, toda a minha trajetória profissional e intelectual é atravessada e interpelada pelas propostas políticas e pedagógicas de Paulo Freire, procurando entender sua amplitude nos mais diversos âmbitos da vida dos(as) sujeitos que experienciam cotidianamente as colonialidades. Em 2020 ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na linha de pesquisa “História, Políticas e Gestão da Educação”, com bolsa CAPES PROEX II, sob a orientação da professora Dr. Maria Julieta Abba e coorientação do professor Dr. Danilo Romeu Streck.

Apoiada pela bibliografia da área, nas pesquisas ao longo do doutorado sigo tais tendências interpretativas, buscando reinventar o legado e memória de Freire, percebendo-o como um pensador que denuncia as colonialidades, ao mesmo tempo em

⁵ Para saber mais, ver: LOUREIRO, 2017.

que não se furta de apresentar caminhos possíveis de superação das opressões. Daí a necessidade de aprofundar a visão sobre a História e Historicidade no pensamento de Paulo Freire, e em que medida ele pode contribuir para o desenvolvimento de pedagogias próprias das experiências brasileiras.

Atualmente participo ativamente em diferentes grupos de pesquisa e estudos, que versam acerca da temática da epistemologia freiriana, bem como das fontes da pedagogia latino-americana. Além disso, venho pesquisando e produzindo na área, com textos como: “Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-Práticas Nas Pedagogias De(S)Coloniais “(2022); “Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial” (2021); 'Pensando com Paulo Freire': uma andarilhagem australiana da Pedagogia da libertação” (2021); “Paulo Freire Hoje em Abya Yala” (2020); “Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da 'cultura do Silêncio' ao 'Dizer a Sua Palavra” (2019).

Procurando compreender criticamente a epistemologia freiriana, percebo a urgência de pesquisas que investiguem, questionem e valorizem a amplitude e complexidade do legado deste autor. E isso já tem sido objeto de investigação entre diversos intelectuais, tais como as pesquisas desenvolvidas pela rede de pesquisadores e pesquisadoras coordenada pela professora Ana Maria Saul, responsável pela Cátedra Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por isso, ainda que árdua, não nos furtamos da tarefa de reafirmar a relevância da epistemologia de Paulo Freire, ao mesmo tempo que criticando-a e revendo a atualidade de suas propostas educativas.

Tal esforço encontra acolhida na própria produção do autor. Em atitude crítica ante o mundo, Paulo Freire buscava reinventar-se constantemente, como em “Pedagogia da Esperança” (1992), quando reencontra-se com a “Pedagogia do Oprimido” (1987), ao mesmo tempo que com a sua própria história de vida. Nessa obra, relata as críticas das intelectuais feministas estadunidenses “sobre a linguagem machista com a qual se referia à humanidade sem levar em conta a existência das mulheres e, com elas, reconhece a dimensão opressora e excludente da linguagem.” (LOUREIRO, *et al*, 2020b, p. 50).

As experiências de vida e intelectual que venho construindo ao longo dos anos, têm contribuído para a compreensão e análise da historiografia da educação, em especial para os debates sobre a complexidade da epistemologia freiriana e da História intelectual da América Latina. Entendo que essas vivências têm sido ponto relevante tanto profissionalmente, quanto pessoalmente, uma vez que são espaços formativos

importantes para a minha construção enquanto pesquisadora e me colocam em diálogo com diversas perspectivas, metodologias e temáticas de investigação.

Nesse sentido, para a construção desta pesquisa procuramos considerar Paulo Freire enquanto um agente da História, que produziu e deixou-se produzir pelas pessoas e contextos em que esteve inserido. Considerando as entrevistas realizadas por Paulo Freire no período de 1979 a 1997 como parte de sua produção intelectual, tem-se como problemática de pesquisa a seguinte questão: De que forma Paulo Freire desenvolveu uma concepção de História original e como as suas entrevistas fazem parte desta proposta?

Para tanto, escolhemos como recorte temporal desta análise o período em que o autor retorna ao Brasil após quase 16 anos de exílio político, período em que atuou em diferentes países da América, Europa e África. Através de nosso aporte teórico, percebemos que as experiências vividas pelo autor no período do exílio, bem como a amplitude nacional que Paulo Freire encontrou quando retornou ao Brasil, tornam suas entrevistas, em diferentes meios comunicacionais, um material rico para a reflexão acerca da “descolonização das mentes”. (ROMÃO, GADOTTI, 2012). Seu retorno ao Brasil aconteceu em 1979 e definitivamente um ano depois. Freire voltou não apenas como um indivíduo, mas como um símbolo de resistência e perseverança contra os regimes autoritários. Sua presença contribuiu para o fortalecimento do movimento educacional progressista no Brasil.

O recorte escolhido possui uma justificativa histórica e intelectual dos 18 anos após o período de exílio de Paulo Freire. O exílio foi um capítulo marcante em sua vida e carreira durante esse tempo, Freire viveu em diversos países, incluindo Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. Esse período foi um desdobramento direto do Golpe Civil-Militar de 1964 no Brasil, que oprimiu intelectuais e ativistas engajados em perspectivas críticas, como as propostas por Freire em sua pedagogia libertadora. Longe de sua terra natal, Freire continuou a desenvolver suas ideias e práticas educacionais, influenciando positivamente educadores e acadêmicos ao redor do mundo.

Destacamos que ao retornar ao Brasil, Paulo Freire não apenas trouxe consigo sua bagagem intelectual acumulada durante o exílio, mas também se envolveu ativamente na reconstrução do cenário educacional brasileiro. Durante o período analisado nesta pesquisa, Freire foi presença crucial para o processo de redemocratização do Brasil. Ele auxiliou na formulação de políticas educacionais mais inclusivas e participativas, por exemplo quando foi Secretário de Educação do município de São Paulo, quando contribuiu para a implementação de práticas educacionais que priorizaram a participação,

a crítica e a conscientização. Sua volta ao Brasil simbolizou não apenas o retorno de um exilado, mas o renascimento de suas ideias no contexto brasileiro. A recepção calorosa que Freire recebeu evidenciou a importância de suas contribuições para a educação e a sociedade brasileira, consolidando seu legado como um dos pensadores mais influentes do país e do mundo.

Além disso, a ruptura do exílio trouxe outros avanços importantes em seu amadurecimento intelectual. Este período foi marcado por experiências do autor em universidades e países latino-americanos, africanos, europeus e estadunidenses. As experiências vividas nos processos de independências da África, nos debates políticos e teóricos com autores como Amílcar Cabral, Walter Benjamin, Antônio Gramsci, Frantz Fanon, Aimé Césaire, entre outros; foram essenciais para a elaboração das concepções de História e Historicidade defendidas pelo autor, dentro e fora dos espaços acadêmicos. Como veremos durante esta investigação, tais concepções se apresentam a base pela qual Paulo Freire elabora sua concepção de mundo nas obras subsequentes.

Para que o questionamento central fosse respondido, foram elaborados alguns objetivos que foram desenvolvidos em diferentes espaços desta Tese de doutoramento. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar as concepções de História e Historicidade na epistemologia de Paulo Freire a partir da perspectiva decolonial, tendo como base empírica as entrevistas fornecidas por ele entre os anos de 1979 até 1997. Este objetivo se desenrola em outros três que serão desenvolvidos ao longo dos capítulos: a) Analisar as entrevistas fornecidas por Paulo Freire, seu contexto e motivações de suas publicações entre os anos de 1979 até 1997; b) Investigar as concepções de História nas experiências narradas por Paulo Freire entre os anos de 1979 até 1997; c) Identificar como as entrevistas contribuem para a construção de uma concepção de História para Freire.

As investigações sobre a epistemologia de Paulo Freire podem ser lidas em muitos âmbitos, seja sobre a sua biografia, sobre a sua contribuição para a alfabetização, para a construção de currículos, entre outras temáticas. Entretanto, ainda são incipientes leituras da epistemologia do autor sob a ótica do pensamento próprio da América Latina, expressado na perspectiva de(s)colonial.⁶ Assim, em nossa investigação procuramos compreender como as concepções de História para Paulo Freire, quando analisadas sob a

⁶ No tópico 2.3 trazemos elementos importantes acerca da pequena quantidade de pesquisas que atrelam a epistemologia freiriana aos debates decoloniais.

ótica latino-americana, podem contribuir para um pensamento sobre o desenvolvimento da História intelectual da América Latina.

Para tanto, analisamos 30 entrevistas em textos e em português, fornecidas para diferentes meios comunicacionais brasileiros entre os anos de 1979 até 1997. As entrevistas estão disponíveis de forma online no site do Instituto Paulo Freire e foram organizadas a partir de um banco de dados criado pela pesquisadora na ferramenta *Tropy*. A ferramenta foi utilizada para a catalogação das entrevistas em categorias como: título; ano de publicação (com pelo menos duas entrevistas em cada ano); veículo de imprensa; temáticas abordadas. Vale destacar que as entrevistas são um material rico de análise, pois preservam mais que a escrita, a oralidade e a intencionalidade com quem dialoga Paulo Freire, revelando uma característica importante do discurso dele. Buscando elementos que nos auxiliem a apreender as dimensões de História e Historicidade na perspectiva de Paulo Freire. Entendemos que esse tipo de análise pode contribuir para repensar um campo pedagógico que esteja historicamente situado no colonialismo e nas colonialidades vividas pelos oprimidos e oprimidas no Brasil e na América Latina.

Em suma, a presente Tese emerge como uma proposta abrangente que visa tanto à preservação quanto à reinvenção da contemporaneidade da epistemologia de Paulo Freire. A abordagem adotada implica um mergulho profundo no pensamento freiriano, caracterizado por um estudo metucioso e rigoroso, com o propósito não apenas de compreendê-lo, mas também de recriá-lo em consonância com as demandas e desafios do presente: “do jeito que ele gostaria, estudando com rigorosidade o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo”. (SAUL, 2016, p. 08).

Para alcançar nossos objetivos, empregamos nesta pesquisa uma metodologia de análise documental historiográfica, focalizando trinta entrevistas escritas concedidas pelo próprio Freire à imprensa durante o período pós-exílio (1979-1997). A intenção é identificar elementos que permitam a apreensão das dimensões de História na perspectiva do educador. A escolha desse enfoque não apenas busca esclarecer as nuances do pensamento freiriano em um contexto específico, mas também visa contribuir significativamente para o repensar do campo pedagógico. Ao situar-se historicamente no âmbito do colonialismo e das colonialidades vivenciadas pelos oprimidos e oprimidas no Brasil e na América Latina, essa análise oferece uma valiosa oportunidade de reflexão crítica sobre as bases estruturais do sistema educacional e as formas como ele pode ser transformado para atender às necessidades e aspirações de uma sociedade mais justa e amorosa.

1. PAULO FREIRE E A HISTÓRIA INTELECTUAL LATINO-AMERICANA

La utopia posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales.

Empezando por nuestra propia localidad, por nuestro barrio, nuestra vecinidad. Necesitamos reinventar las formas de acción política. [...] Lo primero es rechazar estos discursos, definidos por lo que son, discursos puramente ideológicos, pertenecientes a una ideología reaccionaria. La historia no se acabó, sigue viva y es de lucha. (FREIRE, 2003, p. 50-51).

Ao longo de cinco séculos a América Latina vem sendo violentada e cerceada de suas culturas, religiosidades, cosmogonias e saberes. Entretanto, esta pesquisa não se trata apenas de uma denúncia desse passado/presente que nos desafia, mas essencialmente da possibilidade de anunciarmos um mundo novo, calcado na coletividade e intelectualidade próprias deste lugar.

Nesta perspectiva, iniciamos este capítulo com o excerto acima, transcrito de uma palestra fornecida por Paulo Freire em Buenos Aires e que está compilada no livro “El grito manso”. Neste trecho Freire nos provoca a pensarmos para além de toda dor e violência que o colonialismo e a colonialidade nos impõe. Veja bem, não devemos esquecer o passado, pelo contrário, é a partir de seu entendimento que podemos transformar as nossas sociedades para além da modernidade e do capitalismo. Assim, Freire nos impulsiona a pensarmos e agirmos na produção de sociedades mais humanas e amorosas, compreendendo que a História nunca está findada, mas é parte de um processo de lutas constantes por afirmação e compreensão da História das pessoas que quiseram apagar.

Repensar a História é entender que os cinco séculos de aviltamento, também foram de construção de diversos grupos, comunidades e intelectuais que vem agindo e pensando a América Latina como um espaço que produz um pensamento construído na experiência de resistências aos colonialismos e às colonialidades. Dentro de centenas de referenciais produzidos neste espaço, um dos mais recentes e influentes nas últimas décadas, refere-se aos debates descoloniais.

Assim, este capítulo busca apresentar elementos basilares para compreensão da produção intelectual latino-americana no campo das epistemologias críticas e descoloniais. Para tanto, iremos investigar os conceitos centrais da proposta decoloniais, tais como: colonialismo; colonialidade pedagógica e descolonialidade. Por fim, investigamos o desenvolvimento da sua proposta intelectual, como teoria e prática são

elementos indissociáveis na epistemologia de Paulo Freire e por fim, como esta tessitura está intimamente conectada com a História intelectual da América Latina.

O capítulo está estruturado em quatro subtítulos: *1.1 colonialismo e colonialidade: o debate descolonial*, ao longo deste subtítulo enfatizamos a construção do campo intelectual da pós-colonialidade e descolonialidade, buscando compreender as principais influências e objetivos das propostas trazidas pela rede Modernidade/Colonialidade. Enfatizamos que a construção intelectual da América Latina é um processo que vem sendo feito desde o início da colonização por diversos grupos locais e a perspectiva descolonial procura congrega essas abordagens; *1.2 Heranças coloniais na América Latina*, neste subtítulo analisamos a colonialidade na construção das sociedades latino-americanas. Em especial, observamos o caso brasileiro, em que a disputa por autonomia política, pelo fim da escravidão e do racismo estrutural e pelo uso da terra por povos originários, são elementos que constituem a sociedade brasileira baseada na colonialidade. *1.3 “Não se pode ser sem rebeldia”*: Paulo Freire e o debate descolonial, neste subtítulo enfocamos em analisar a produção que aproxima os estudos descoloniais com a epistemologia freiriana, objetivando observar um panorama das investigações que fazem tais aproximações. *1.4 Paulo Freire, um autor latino-americano*, analisemos como o campo pedagógico é importante no desenvolvimento de uma leitura crítica da história da região. Em especial, investigamos as principais influências teóricas ao longo da vida e obra de Paulo Freire e como ele contribui para o questionamento do colonialismo e da colonialidade na América Latina.

Em suma, os quatro subtítulos explorados neste capítulo convergem para a compreensão aprofundada das dinâmicas de colonialismo e colonialidade na América Latina, utilizando como fio condutor o pensamento descolonial e as contribuições de Paulo Freire ao campo pedagógico. Dessa forma, este capítulo não apenas fornece uma análise aprofundada das questões coloniais na América Latina, mas também destaca a importância do pensamento descolonial e da pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, como instrumentos fundamentais na construção de uma visão mais consciente e emancipatória para a região.

1.1 Colonialismo e colonialidade: o debate descolonial

A história intelectual latino-americana é composta por um rico mosaico de pensadores, movimentos e correntes de pensamento que refletem a complexidade e

diversidade da região. Desde os primórdios do período colonial, intelectuais latino-americanos têm desempenhado papéis fundamentais na formação de identidades culturais e na articulação de resistências frente às influências externas. Nomes como Sor Juana Inés de la Cruz, no México colonial, Simón Bolívar, e José Martí na era das independências, destacam-se como figuras que não apenas contribuíram para a emancipação política, mas também deixaram um legado intelectual profundo, influenciando as gerações subsequentes. Além disso, a diversidade étnica e cultural da América Latina se reflete na multiplicidade de correntes de pensamento que surgiram ao longo dos séculos, desde o pensamento indígena até as teorias contemporâneas de intelectuais afro-latinos.

A riqueza da História intelectual latino-americana também está na pluralidade de perspectivas que emergiram ao longo do tempo. A região abriga uma variedade de correntes filosóficas, literárias e científicas que, muitas vezes, se desenvolveram em diálogo ou confronto com correntes europeias. Além disso, a América Latina tem sido palco de movimentos de pensamento crítico, como a Teologia da Libertação, que busca integrar reflexões teológicas com questões sociais e políticas, e a Escola de Frankfurt, cujas ideias foram adaptadas e reinterpretadas por pensadores como Enrique Dussel. A História intelectual latino-americana, portanto, não apenas reflete a diversidade cultural e étnica da região, mas também ressalta a capacidade de seus intelectuais de transcender fronteiras e desenvolver abordagens únicas para compreender o mundo e articular projetos de transformação social.

É neste espaço que são desenvolvidas propostas como a de Paulo Freire, que pensa a criticidade como ponto de partida e de chegada da produção político-intelectual. Ao longo desta pesquisa, tomamos como referenciais teóricos os debates que vêm sendo produzidos dentro da discussão da descolonialidade, que envolvem diretamente a compreensão de elementos da modernidade e da pós-modernidade.

A epistemologia proposta por Paulo Freire envolve elementos da fenomenologia, da antropologia, do materialismo dialético e do existencialismo, o que torna, evidentemente, bastante complexa a sua compreensão. Ainda que o aporte teórico da descolonialidade não dê conta de interpretar a epistemologia freiriana em sua totalidade, como veremos, ela nos aponta elementos da produção acadêmica e da experiência de Paulo Freire que não seriam visíveis por outras abordagens.

Por isso, optamos por utilizar essas lentes de análise para interpretar como o próprio Paulo Freire se reconhece enquanto um homem que testemunha e reflete o seu momento histórico. Assim, a chave descolonial nos auxilia a perceber em que medida a

dimensão da História para Paulo Freire esta conectada com a luta por afirmação da humanidade dos sujeitos historicamente oprimidos e oprimidas, ou como ele gostava de dizer, dos impossibilitados de ser, dos demitidos da vida. (FREIRE, 1987).

A perspectiva teórico-prática da descolonialidade é desenvolvida principalmente pela rede Modernidade/ Colonialidade (M/C). Esta rede é uma organização interdisciplinar e interinstitucional de pesquisadores e pesquisadoras que procuram repensar a história de colonização da América Latina e o seu legado de dominação perpetuado na colonialidade. Entretanto, o caminho de construção desta perspectiva é menos homogêneo do que se imagina.

Podemos citar algumas produções importantes que contribuíram para a produção intelectual e cultural que já vinha sendo feita na América Latina desde a colonização. Por isso, podemos ressaltar que as pesquisas feitas pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham (Inglaterra), liderados por Stuart Hall em 1960. A partir de leituras do marxismo gramsciano, os debates produzidos pelo grupo foram de grande contribuição para o desenvolvimento de propostas interpretativas que ajudaram a problematizar as transformações desiguais da modernidade e das atividades políticas, sociais e culturais dos países outrora colonizados. (HALL, 1997).

Além do grupo inglês, intelectuais como Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Gyan Prakash, Dipesh Chakrabarty, entre outros, começaram a repensar a história das recentes independências da Índia e do Paquistão, e fundaram o Grupo dos Estudos Subalternos. Para esses intelectuais, havia no sul da Ásia uma urgência de debates que procurassem deslocar as produções acadêmicas do eixo europeu, para referenciais produzidos a partir das sociedades colonizadas, como afirma Lima: “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”. (LIMA, 2011, p. 69).

Assim, tais investigações buscavam refletir acerca das invasões coloniais europeias, não somente a colonização física, mas também epistemológica e cultural, que construiu a Europa como o único centro do conhecimento e modelo civilizacional. Neste debate, o autor palestino Edward Said (1990) argumenta que a dominação imperial da Europa sobre a Ásia e o Oriente Médio, durante os séculos XIX e XX, desenvolveu a concepção do “oriente” e dos sujeitos que lá viviam como os “orientais”. Segundo Said (1990) tal dominação estava organizada em uma divisão geográfica e imaginária do mundo, entre Oriente e Ocidente, desde uma perspectiva que punha o Ocidente como o

centro da construção mundial de conhecimento. Por isso, a impossibilidade de superação do passado colonizado se sustentaria na construção ontológica do “Outro”, ou seja, aquele e aquela que não pode ser “Eu”, que não estaria contemplado na “humanidade” masculina, branca, cisgênero e europeia. (SAID, 1990).

Como aponta Escobar: “o ponto de iniciação do Ocidentalismo como o nódulo imaginário é a definição mesma do sistema mundo moderno/colonial – o qual subalternizou os conhecimentos periféricos e criou, no século XVIII, o Orientalismo como o Outro”. (ESCOBAR, 2003, p. 60).⁷ Assim, de um lado está a “cultura ocidental”, representada como parte ativa e criadora de conhecimento, encarregada do fardo de difundir a missão civilizadora moderna; e de outro estão as “outras culturas”, ou seja, todo o resto do mundo, representados por elementos de passividade e ignorância, disponíveis para acolher a racionalidade proveniente da Europa. (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Ao longo dos anos, o debate pós-colonial se expandiu para a América Latina, com o desenvolvimento dos Estudos Subalternos Latino-Americanos. Entretanto, este modelo de análise passou a sofrer críticas internas de pensadores como: Arturo Quijano, Edgardo Lander, Santiago Cástro-Gomez e Enrique Dussel. Para eles, a pós-colonialidade procura refletir sobre os processos de invasões físicas por parte de estados como França, Inglaterra e Alemanha sobre a Ásia e África nos séculos XVIII ao XX. Porém, eles entendem que os processos de colonização sobre a América Latina possuem especificidades que precisam ser consideradas nos processos de análise. As críticas levaram ao fim dos Estudos Subalternos Latino-Americanos, dando sequência no desenvolvimento da rede M/C.

Assim, ainda que os estudos pós-coloniais tenham sido uma importante base para as propostas latino-americanas, em especial da descolonialidade, vale demarcar a existência de divergências cruciais entre ambos os movimentos. O debate descolonial se distancia em parte dos estudos pós-coloniais, uma vez que busca compreender as experiências históricas e decorrências da colonização por Portugal e Espanha no século XVI ao XIX. E propõem a quebra com a manutenção de paradigmas modernos tanto em produções intelectuais, quanto em ações político-militantes na América Latina.

⁷ Tradução livre de: “el punto de iniciación del Occidentalismo como el nodal imaginario y la definición misma del sistema mundo moderno/colonial – el cual subalternizó los conocimientos periféricos y creó, en el siglo XVIII, el Orientalismo como el Otro” (ESCOBAR, 2003, p. 60).

Por isso, a rede interdisciplinar e interinstitucional de investigação M/C foi desenvolvida com o objetivo de promover debates críticos sobre a realidade e as experiências produzidas na América Latina. Segundo Escobar (2003), apesar dos autores se inspirarem em ampla gama teórica - como os debates pós-coloniais, as teorias críticas europeias e norte-americanas, o marxismo gramsciano e latinoamericano - a rede M/C pode ser percebida como herdeira da tradição de pensamento crítico produtor da teoria da dependência, da teologia da libertação e da investigação-ação-participativa.⁸

Em linhas gerais, a rede M/C procura pensar os processos de colonização e manutenção do poder colonial na América Latina, e como este processo segue afetando diretamente o cotidiano das pessoas que vivem neste espaço. Por isso, decolonizar é buscar retirar de si mesmos os parâmetros estabelecidos dentro da colonização e perpetuados na colonialidade. Como o próprio nome sugere, os intelectuais da rede M/C apontam a indissociabilidade da modernidade e da colonialidade, daí a relevância de entendermos tais conceitos.

Segundo a crítica descolonial, um ponto relevante de distância entre as duas perspectivas teóricas, diz respeito ao fato de que o debate pós-colonial está circunscrito ao aspecto do colonialismo, enquanto a análise descolonial buscaria compreender o colonialismo, mas essencialmente as suas consequências e inflexões nas sociedades após os processos de descolonização. Nas concepções da rede Modernidade/ Colonialidade, foi na modernidade que o colonialismo e as colonialidades foram estabelecidos como duas formas de introjeção colonial, que se complementam, mas que agem de formas distintas.

De forma geral, podemos compreender colonialismo e colonialidade da seguinte forma: a) O colonialismo diz respeito aos processos históricos de invasão e subjugação física por sociedades europeias sobre a Ásia, África e América. No território da América Latina perdurou até as insurreições da elite *criolla* no século XIX; b) Enquanto a colonialidade diz respeito às diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas são organizadas no espaço colonial. Estabelecendo

⁸ A teoria da dependência destaca a dependência econômica e política das nações menos desenvolvidas em relação às mais industrializadas, argumentando que o desenvolvimento de uns é frequentemente sustentado pela subordinação dos outros. A teologia da libertação surge na América Latina, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970. Essa corrente teológica enfatiza a importância da justiça social, da igualdade e da libertação dos oprimidos, interpretando a mensagem cristã à luz das realidades sociais e econômicas, com foco especial nas questões de pobreza e desigualdade. A investigação-ação-participativa é uma abordagem metodológica que visa a envolver ativamente os participantes no processo de pesquisa, em busca de soluções práticas para os desafios que enfrentam. Para saber mais, ver: EGGERT, 2016.

formas de permanência institucional do saber, ser e do poder nas ex-colônias, ainda atrelados ao projeto moderno colonial. Para a América Latina, a colonialidade significou o mesmo que “ser estrangeiro na própria terra” e, em boa parte, a autorização das mais variadas formas de violência (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018).

Assim, o colonialismo e colonialidade não podem ser compreendidos de forma desconectada, uma vez que colonialidade é consequência e manutenção do colonialismo. E vale destacar que ambos são possíveis somente em sociedades com a lógica moderna de expansão do capitalismo durante a segunda metade do século XVIII. Ainda neste debate, Telmo Adams e Maria Julieta Abba caracterizam como podemos entender as dinâmicas intrínsecas entre colonialismo e colonialidade com a expansão e consolidação do capitalismo mundial:

As experiências do colonialismo e colonialidade, que se engendraram em meio às necessidades do capitalismo, se processam através de um universo de relações intersubjetivas de dominação epistemológica, econômica, política e cultural da hegemonia eurocêntrica. Este modelo inclui a forma de produzir conhecimento, a forma de organização política, econômica e social, além da constante reestruturação em torno de valores culturais que efetivamente contribuam para o fortalecimento e reprodução da lógica capitalista. (ADAMS; ABBA, 2021, p. 04)⁹.

Como vimos, a concepção de colonialidade como manutenção do poder colonial se expressa em diversos âmbitos da vida. Por isso, segundo os pensadores da rede M/C a colonialidade pode ser entendida em pelo menos três categorias: poder, saber e ser. Nesse sentido, é de extrema relevância compreendermos cada um dos principais conceitos da colonialidade.

O autor peruano Arturo Quijano (2005) propõe-nos atentarmos para as continuidades históricas das relações coloniais de poder, compreendendo que o poder não se limita aos planos econômicos e políticos, mas estão diretamente relacionadas às dimensões jurídicas, epistêmicas e culturais do poder. Por isso, a colonialidade do poder só pode ser entendida a partir de dois eixos centrais, a raça e o trabalho. São esses eixos que vão organizar todas as relações intersubjetivas nos espaços colonizados, principalmente em um país como o Brasil que dizimou e escravizou milhões de pessoas indígenas e negras.

⁹ Tradução livre de: “Las experiencias del colonialismo y colonialidad, que se engendraron en medio de las necesidades del capitalismo, se procesan a través de un universo de relaciones intersubjetivas de dominación epistemológica, económica, política y cultural de la hegemonía eurocéntrica. Este modelo incluye la forma de producir conocimiento, la forma de organización política, económica y social, además de la constante reestructuración en torno a valores culturales que efectivamente contribuyan al fortalecimiento y reproducción de la lógica capitalista”. (ADAMS; ABBA, 2021, p. 04).

Segundo o autor, o objetivo da criação do conceito de raça é destinar superioridade dos conquistadores sobre os conquistados, utilizando a biologia como justificativa para a introdução do darwinismo social. Segundo o autor, a categoria da raça não diz respeito a uma questão de cor de pele ou sangue, mas de poder dizer quais grupos são mais ou menos humanos. Por isso, a ideia de cor não tem precedentes históricos antes da chegada dos europeus na América, pois os futuros “europeus” já conheciam os futuros “africanos” pelo menos desde o império romano.

Mas para as explicações alicerçadas em justificativas da ciência moderna, foi somente quando os europeus se depararam com os povos originários da América é que se fez necessário legitimar a sua pretensa superioridade biológica.

Ou seja, o conceito de raça não dizia respeito aos traços fenotípicos ou aos códigos genéticos que identificam um determinado grupo, mas está alicerçado na busca de diferenciação política e social de justificação de superioridade existencial do “eu” frente ao “outro”. Aplicada para a compreensão das populações indígenas latino-americanas, a raça funcionou como instrumento para hierarquização e classificação social, pautando as formações de relações sociais que produziram identidades até então desconhecidas, como, índio, negro e mestiço. (LOUREIRO, 2020, p. 39).

Segundo a explicação da colonialidade do poder, a introdução racista de novas identidades estava diretamente relacionada ao desenvolvimento de outras estruturas de exploração e controle do trabalho baseadas na escravidão, na servidão, na reciprocidade e no desenvolvimento do capitalismo internacional. Na interpretação de Quijano (2005), o genocídio indígena das primeiras décadas da colonização teve causas mais profundas do que a violência e as doenças trazidas pelos europeus. Para ele, não é possível entendermos a dizimação das populações locais, sem analisarmos o uso da mão de obra indígena de forma descartável. Prática que só foi alterada em meados do século XVI, com a derrota dos *encomenderos*, o que não significou uma vida mais digna para esses povos, mas sua submissão à servidão não remunerada¹⁰. Em seguida, experienciamos a escravização dos africanos, trazidos para a América para trabalhar forçadamente, sob a alegação de sua inferioridade enquanto grupo humano, que só poderia ser superada através do trabalho. Em suma, a categoria de raça apresenta um caráter ontológico e outro econômico que são historicamente indissociados.

¹⁰ O sistema de *encomienda* foi estabelecido para incentivar a ocupação e exploração das terras recém invadidas. Os *encomenderos* eram colonizadores espanhóis durante o período da colonização das Américas, especialmente nos séculos XVI e XVII. Os conquistadores recebiam o direito legal de extrair trabalho e tributos dos povos indígenas locais em troca de oferecer proteção e instrução religiosa. No entanto, muitas vezes, esse sistema levou à exploração e abuso dos povos nativos, resultando em condições de trabalho desumanas e frequentemente em genocídios.

A partir da compreensão da colonialidade do poder, foi possível perceber que a perpetuação do poder colonial reorganiza outras esferas das vidas dos sujeitos colonizados. Daí a construção das categorias de colonialidade do saber e do ser. Na coletânea de textos “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas” (2005), organizado por Edgardo Lander, vemos o conceito de colonialidade do poder ser reinterpretado e repensado para o âmbito da produção intelectual. Segundo os autores, a colonialidade do saber revela um legado epistemológico que impossibilita as pessoas colonizadas a desenvolver formas de pensar a partir das suas experiências e conhecimentos. Por isso, o eurocentrismo se revela para além do espaço geográfico da Europa, mas como forma de pensar baseada na modernidade e na colonialidade. (MIGNOLO, 2007).

Vale destacar que a História possui papel importante no desenvolvimento da epistemologia eurocentrada. Pois a História passa a ser centralizada na narrativa europeia, com o objetivo de elevar a ação dos povos europeus e subsumir todas as outras “histórias” ao redor do mundo. O protagonismo europeu inferiorizou outras possibilidades de análise do passado, em uma complexa articulação de forças de vozes que são escutadas e outras que são silenciadas. Assim, a colonialidade do saber nos revela que além do legado de violência e injustiças sociais, existe uma herança epistemológica que busca impedir de pensar o mundo a partir das experiências históricas próprias de lugares colonizados.

A colonialidade também se apresenta em um caráter ontológico de diferença colonial dos sujeitos colonizados, ou seja, às suas formas de viver e existir na colonialidade. Para Moretti (2015) o sistema colonial/ patriarcal/ moderno/ imperialista produziram critérios para entender que os sujeitos colonizados são desumanizados, vendo os seus corpos e vidas constantemente violados. Assim, a colonialidade do ser não se refere a uma redução individual, mas à própria compreensão de alteridade humana, em que algumas pessoas são pessoas menos, quase sub-humanas. Com a colonialidade do ser, notamos que as colonialidades são estruturas complexas e interrelacionadas, sendo impossível entendê-las separadamente.

É importante entendermos que além da exploração humana, o projeto colonial foi (e ainda é) marcado pela exploração territorial, se apropriando da natureza como bem de consumo e expansão do capitalismo. Portanto, o extrativismo da natureza é um dos elementos centrais na organização das interações econômico-sociais coloniais, que

mercadoriza e elimina modos subalternos de coexistência com a terra.¹¹ Segundo Lowy (2013) em última instância, a modernidade é um projeto civilizacional de morte, de destruição da vida em uma escala planetária, tanto de humanos, quanto de não-humanos.

Segundo Porto-Gonçalves (2009), o próprio direito à autodesignação foi negado ao longo desse processo de colonização mantido na colonialidade. Estudos recentes vêm substituindo o termo “América Latina” por “Abya Yala”, termo que na língua do povo Kuna significa “terra em plena maturidade”. O povo Kuna é originário da região Serra Nevada, ao norte da Colômbia e junto com outros povos do continente procuram formas distintas de se autodeclarar. A atribuição de nomes próprios para cada região não é algo novo, o Império Inca entendia-se como Tawantinsuyu; Anauhuac para os povos Mexicas; ou ainda Pindorama para os povos Tupi.

Entretanto o uso do termo Abya Yala vem sendo cada vez mais usado por aqueles e aquelas que buscam repensar a história deste local, com o objetivo de construir unidade e pertencimento aos povos originários. A expressão foi utilizada com esse objetivo político pela primeira vez no II Cúpula Continental dos Povos e Nacionalidades Indígenas da Abya Yala, realizada em Quito/ Equador, em 2004. E vem sendo utilizada principalmente por povos originários andinos em busca de demonstrar uma política epistemológica de pensar a América Latina a partir de seus próprios referenciais e para si mesma. Como aponta Porto-Gonçalves o termo Abya Yala procura congrega experiências: “para que juntos enfrentemos as políticas de globalização neoliberal e lutemos pela libertação definitiva dos nossos povos irmãos, da mãe terra, do território, da água e de todo patrimônio natural para viver bem” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p.26)¹².

Como vimos, os debates da rede M/C são amplos e complexos, variando conforme as inflexões e objetivos dos pesquisadores e intelectuais. Algumas de suas principais obras sobre a modernidade e colonialidade são: “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas”, Edgardo Lander (Org.) (2005), é uma coletânea de artigos de importantes intelectuais da rede M/C que definem conceitos centrais como colonialismo e colonialidade; “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, Santiago Castro-Gómez, Ramón

¹¹ A discussão sobre a colonialidade da natureza na América Latina, fundamental para o desenvolvimento e expansão do capitalismo é investigada nas obras: DILGER, LANG, FILHO (Orgs.), 2016; ASSIS, 2014.

¹² Tradução livre de: “para que juntos enfrentemos las políticas de globalización neoliberal y luchemos por la liberación definitiva de nuestros pueblos hermanos, de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien.” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p.26).

Grosfoguel (Org.) (2007), neste livro organizado, os autores procuram compreender como o desenvolvimento do capitalismo internacional só é possível pelo desenvolvimento da modernidade colonialista e sua perpetuação na colonialidade; “Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo” e “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política” Walter Mignolo (2003, 2008) nos provoca a questionar a colonialidade do saber, na busca de uma produção intelectual outra, que valorize conhecimentos locais e desloque o eixo epistêmico do norte para o sul global.

Os estudos mais recentes inseridos dentro da perspectiva descolonial procuram se deslocar e ampliar a ação da perspectiva descolonial, em relação à rede M/C. Pesquisas como: “Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir”, Walsh (2013), procura pensar a colonialidade dentro campo pedagógico, entendendo que o conhecimento é produzido a partir da experiência das comunidades e grupos sociais da Abya Yala, por isso o espaço pedagógico é um espaço tão propenso para o desenvolvimento do pensamento decolonial; “Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.”, Mota Neto (2015), Tese de Doutorado que propõe compreender o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, dois importantes intelectuais latino-americanos em conexão onto-epistemológica, sob o olhar do debate da descolonialidade; “Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico”, Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2015), os autores enfatizam o caráter político do debate descolonial, provocando pensar sobre as lutas de resistência das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Estes são exemplos desse movimento que propõe compreender que a atitude de não sujeição ao colonialismo e às colonialidades, já vem sendo objeto de organização de diversos grupos há pelo menos 500 anos na América Latina.

Tais debates decoloniais também têm encontrado acolhida em solo africano - como as pesquisas: “*Whose History Counts: Decolonising African Pre-Colonial Historiography*”, Bam; Ntsebeza; Zinn (2018), nesta obra os pesquisadores questionam a escrita da História da África a partir de paradigmas eurocentrados, buscando repensar a historiografia para a valorização dos saberes da África pré-colonial. Outra obra de destaque é “*Ausi Told Me: Why Cape Herstories Matter*”, de Bam (2021), onde a autora propõe repensar a historiografia sul-africana que sistematicamente subsumi o conhecimento local, principalmente durante o período do *apartheid*, valorizando o conhecimento feminino intergeracional como uma forma de se reconectar com os

conhecimentos ancestrais. Em *“The entrapment of Africa within the global colonial matrices of power: Eurocentrism, coloniality, and deimperialization in the twenty-first century”*, Ndlovu-Gatsheni (2013) procura enfatizar o passado colonial africano e as resistências constantes das comunidades locais, enfocando na necessidade de descolonizar e desimperializar o passado e o presente do continente.

Tais pesquisas se apoiam nos debates descoloniais latino-americanos para repensar a História de escravidão, colonialismo e construção societal dos países africanos, a partir de paradigmas eurocentrados. Portanto, essas investigações buscam uma perspectiva mais ampla que remonta às diversas estratégias de mudanças das relações de poder forjadas na invenção da América e na subjugação dos povos originários e africanos.

Portanto, a perspectiva descolonial afina o olhar do pesquisador e da pesquisadora para que possamos perceber que ainda é preciso que se compreenda profundamente as estruturas de manutenção do poder colonial nos diversos âmbitos da vida, daí a percepção das colonialidades: do poder, do saber, do ser, cosmogônica, da pedagogia, de tempo, de gênero, entre outras dimensões. São essas lentes que nos auxiliam na investigação das propostas epistemológicas de Paulo Freire, fundamentalmente da sua percepção acerca da História como possibilidade e não como determinação da vida dos oprimidos e das oprimidas.

1.2 Heranças coloniais na América-Latina

Segundo os intelectuais da rede M/C, a modernidade é um processo que tem origens históricas delimitadas na Europa em países como Alemanha, França, Inglaterra, Espanha e Portugal, durante os séculos XVI ao XVIII. Um período marcado por processos como as Reformas Protestantes; a Revolução Industrial Inglesa e seus impactos nos modos de produção e acumulação de riqueza europeus; a Revolução Francesa (e a consequente queda do Antigo Regime em diversas nações europeias); o desenvolvimento do movimento iluminista; e claro, a expansão marítima europeia, iniciada pelos países da península ibérica, mas que resulta em um grande movimento de colonização de Estados europeus sobre regiões da Ásia, América e África.

E é justamente nesse contexto de transformações sociais na Europa, conhecido como modernidade, que são introduzidas as concepções de razão, de indivíduo e de conhecimento baseado nos Estados-nações. A partir de tais transformações sociais, políticas e intelectuais, a noção filosófica de “Homem” moderno europeu foi

transformada em medida para todas as formas de saber e conhecer. Em suma, o estabelecimento de um antropocentrismo-logocentrismo masculino, branco e europeu, constituiu um projeto cultural de ordenamento do mundo e da vida (LOUREIRO, 2020a).

Para Dussel (2005), o discurso mítico da modernidade justifica uma *práxis* irracional de violência, aberta e simbólica, alicerçada em mecanismos de dominação, tais como: a autopercepção de superioridade europeia; o chamado “fardo do homem branco”, ou seja, a auto exigência moral do europeu de desenvolver as sociedades “primitivas”; o desenvolvimento de todas as sociedades pautando-se em padrões estruturais europeus (nessa noção, caso haja resistência dos povos colonizados, é justificada uma guerra colonial para levar a civilização). Por isso, está prevista a produção de vítimas locais, como o índio colonizado, o escravo africano, a mulher subalternizada, a destruição da natureza, entre outros.

Então, a partir do discurso-ação colonial, as formas de organização e de ser de diversas sociedades foram (e ainda são) inferiorizadas e vistas como atrasadas dentro do que se entende como desenvolvimento moderno. Essas sociedades que, no imaginário do progresso racional, foram transformadas em diferentes, em arcaicas, primitivas e pré-modernas.

No continente americano temos no século XVIII e XIX algumas experiências históricas de luta contra a colonização, como: a independência dos Estados Unidos da América (1776) frente ao domínio inglês; a Revolução Haitiana (1791), que sob o ideário iluminista funda a primeira República governada por africanos e afrodescendentes; e mais tarde as independências dos países colonizados pela Espanha, como: Colômbia, Equador e Venezuela (1783-1830) sob a liderança de Simón Bolívar; e Argentina, Chile e Peru (1778-1850), sob a liderança de José de San Martín. Lander (2005) ressalta a relevância das experiências latino-americanas, em especial para o processo revolucionário do Haiti, evidenciando o seu papel no desenvolvimento de uma concepção de resistência ao domínio europeu:

Ao contrário dos livros de história que, eurocentricamente, falam da história da liberdade a partir da Revolução Francesa ou da Revolução Americana ou, ainda, dos pressupostos do Iluminismo, foi no Haiti que, pela primeira vez, tentou-se a liberdade para todos, independentemente de se ser branco e europeu. Thomas Jefferson e Napoleão, assim como toda a elite crioula na América, tiveram tanto medo do haitianismo como, mais tarde, seus descendentes teriam do comunismo. (LANDER, 2005, p. 10).

De forma geral, as guerras por independência foram extremamente complexas - por mais que tenham posto fim à dominação física e direta do colonialismo, em muitos

casos, mantiveram as estruturas de poder colonial em diversos campos (saber, ser, poder, pensar, sentir etc.). No caso brasileiro, a conquista da independência ocorreu de forma tardia e parcial (em 1822), mantendo estruturas importantes do poder colonial. Podemos analisar como exemplo: a) a manutenção do poder monárquico nas mãos de uma elite econômica latifundiária; b) a manutenção da escravidão africana (que perduraria ainda por mais algumas décadas), além do racismo estrutural enquanto forma de subjugação e categorização das pessoas; c) a falta de acesso à terra, por povos originários, tradicionais e camponeses. investiguemos brevemente cada um destes elementos.

A coroação de D. Pedro I em 1 de dezembro de 1822 foi um evento importante da história do Brasil, pois marca a independência administrativa perante o domínio português. Mas sobretudo, marca a inauguração de um Império que garantia a continuidade do poder nas mãos de uma mesma família que governava desde o período colonial, a família Bragança. Mesmo com alguns princípios liberais, a Constituição de 1824 marcou uma forte herança do Antigo Regime na estruturação do Estado brasileiro, com uma monarquia constitucional hereditária, com o poder moderador (poder executivo do rei) e o estabelecimento do catolicismo como religião oficial do Estado.

Assim, a independência do Brasil é bastante particular, quando comparada aos seus vizinhos latino-americanos. Além da grande quantidade de africanos e africanas escravizados, depois da independência, nós mantivemos o poder em uma monarquia popular por mais de sessenta anos em um país de tamanho continental. Segundo Schwartz (2019) a independência não foi revolucionária, mas estruturou e justificou uma nova nação alicerçada na monarquia, enquanto os países vizinhos constituíam estados republicanos.

Portanto, o poder permaneceu nas mãos da monarquia, mas também de uma elite econômica latifundiária, elite esta que pressionava para a continuação da escravidão africana. A abolição só foi possível pela ação de grupos internos que lutavam pelo fim da escravidão, mas também por interesses econômicos ingleses de ampliação de mercado consumidor para a sua recente industrialização. Assim, a fim de favorecer a elite local, mas também o comércio internacional, a abolição da escravidão no Brasil foi um processo lento e gradual, tornando-o o último país das Américas a abolir a escravidão.

Mas fundamentalmente, a Constituição de 1824 não alterou a estrutura econômica e social da escravidão, pelo contrário, nas primeiras décadas do século XIX o tráfico atlântico aumentou consideravelmente como aponta Fertig: “Entre 1826-1830 houve um incremento do tráfico de cativos, ocorrendo a entrada de cerca de 60 mil escravos em

média por ano” (FERTIG, 2021, p. 91). Nos últimos anos, historiadores de diferentes regiões do mundo, interessados pelo estudo da Escravidão Atlântica, reuniram seus dados em um portal online e acessível, como forma de compartilhar dados do tráfico atlântico de escravizados entre pesquisadores e público em geral. Através do “*Slave Voyages: The Transatlantic Slave Trade Database*”, temos disponível uma base de dados que documenta e disponibiliza informações detalhadas sobre o comércio transatlântico de escravizados durante os séculos XVI ao XIX.

Desenvolvida como um projeto colaborativo entre pesquisadores e pesquisadoras de várias instituições, a base de dados busca compilar e organizar dados sobre viagens marítimas relacionadas ao tráfico de escravizados entre a África, as Américas e a Europa. A base de dados contém uma vasta gama de informações, incluindo detalhes sobre os navios envolvidos, os itinerários das viagens, os africanos escravizados transportados, os destinos nas Américas e diversos aspectos relacionados ao comércio de escravizados. Os dados são provenientes de fontes históricas, como registros de embarque, diários de bordo, documentos oficiais, entre outros.

Através do *Slave Voyages*, foi possível catalogar mais de 12,5 milhões de casos de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África, entre 1525 e 1867. Destes, cerca de 4 milhões de africanos desembarcaram somente no Brasil, tornando-se o país que mais recebeu escravizados em todo o mundo, provenientes do tráfico atlântico.

Para Andrews (2007) as dinâmicas históricas e sociais da escravidão na América Latina moldaram as noções de identidade, destacando a complexa interação entre elementos raciais e nacionalistas. O autor discute como as experiências coloniais, a miscigenação e os processos de independência influenciaram a formação das identidades latino-americanas, ressaltando as nuances e contradições inerentes a esses processos. Além disso, o autor aborda a persistência de questões raciais e étnicas na contemporaneidade e seu impacto nas dinâmicas políticas e sociais da região.

Olhando apenas para o contexto brasileiro, sendo o território que recebeu um terço de toda a escravidão africana proveniente do tráfico transatlântico, é correto afirmar que os séculos de violência marcaram profundamente as relações sociais, econômicas e culturais da sociedade brasileira, até os dias de hoje. Segundo Lilia Schwartcz:

Não se escapava da escravidão. Aliás, no caso brasileiro, de tão disseminada ela deixou de ser privilégio de senhores de engenho. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes, pequenos lavradores, grandes proprietários, a população mais pobre e até libertos

possuíam cativos. E, sendo assim, a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez da raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita. (SCHWARTZ, 2019, p. 27).

Evidentemente que um sistema como esse só poderia gerar uma sociedade violenta, desigual e estruturalmente racista. O processo de pós-abolição não melhorou a situação dos ex-escravizados que mesmo na República não tiveram suas subjetividades respeitadas e integradas ao espírito nacional. Como afirma Schwartz:

A emergência do racismo é, portanto, uma espécie de ‘troféu da modernidade’. Se a presença de negros em espaços de prestígio social já era basicamente vedada, ou muito dificultada pela escravidão, permaneceu bastante incomum no começo de nossa história republicana. (SCHWARTZ, 2019, p. 31).

Como vimos anteriormente, Quijano (2005) entende que as concepções de raça e trabalho estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do colonialismo e de sua continuação na colonialidade. Fica bastante evidente que a manutenção do racismo é estabelecida como uma estrutura de continuação do poder sobre os corpos e vidas das pessoas, que são hierarquizadas. Quando pensamos na construção do Estado brasileiro, sob o modelo moderno europeu, entendemos que as suas instituições possuem um papel bem definido de perpetuação de poder.

Fica evidente, também, uma institucionalização da escravidão como modelo econômico-social nas mais diversas classes sociais. Como argumenta Almeida (2019), as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social, assim a imposição de regras e padrões racistas fazem parte da própria instituição que está vinculada: “Dito de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*”. O que o autor sugere é que o racismo, enquanto parte da ordem social, não é criado pela instituição, mas reproduzido por ela. Assim, o racismo não pode ser entendido como uma questão individual, mas como estrutura de dominação e exclusão social e, portanto, estrutural:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. [...] A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento. O propósito desse olhar complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial, que além de não contribuírem para o problema, dificultam em muito o combate ao racismo. (ALMEIDA, 2019, p. 39).

Por isso, compreender a História do Brasil em sua complexidade é entender que somente aparentemente o sistema escravocrata/ racista ficou no passado, uma vez que essa configuração social relegou a uma grande parte da população a exclusão de espaços de tomada de poder e de construção de conhecimento. Ao passo que essas pessoas produziram associações, sociedades, jornais comunitários, que na base da coletividade, procuravam a luta pela memória e pela inclusão social.¹³

Assim, pensar a colonialidade do poder e o racismo inserido nela como parte da construção societal, é entender que 400 anos de escravidão indígena e negra/africana são parte de um passado e presente de desigualdade racial, e como racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.

Olhemos para os dias atuais: a partir de pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada no ano de 2022, cerca de 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda.¹⁴ Este número faz do Brasil o segundo maior país em população originária da África, atrás somente da Nigéria. Bem sabemos que com uma presença negra tão expressiva, a cultura e sociedade brasileira carregou consigo heranças de ritmos, artes, culinárias e esportes que originaram da África. Porém, pela longa experiência de desigualdades raciais neste território, também gerou uma naturalização dos espaços de trabalho associada à desigualdade racial, relegando os trabalhos manuais aos grupos racializados. Neste contexto, a figura da empregada doméstica se torna emblemática, uma vez que o próprio termo “doméstica” como aquela que foi “domesticada”, expressa o espaço destinado às mulheres negras, mesmo com mais de um século após o fim da escravidão.¹⁵

Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em pesquisa realizada em 2015, o Brasil tem o maior número de empregadas domésticas do mundo, com cerca de 5,7 milhões de mulheres, dentre estas, quase 3,7 milhões de mulheres negras. Estes

¹³ Um movimento historiográfico pertinente para entender e superar debates da desigualdade racial no Brasil é o campo de estudos do Pós-Abolição: pesquisas que interessadas em olhar não unicamente para a violência da escravidão e do racismo, mas para os projetos de liberdade e busca por cidadania por parte da população negra em liberdade. Ver: (RIOS, MATTOS, 2004).

¹⁴ Para saber mais, ver a matéria publicada no site do IBGE: <[Ou ainda, a reportagem publicada no site do G1: <](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento#:~:text=%E2%80%9CAs%20popula%C3%A7%C3%B5es%20preta%20e%20parda,analista%20do%20IBGE%20Jo%C3%A3o%20Hallak.>. Acesso em: 30/09/2023.</p></div><div data-bbox=)

¹⁵ Para saber mais, ver: <

dados sugerem que, no caso brasileiro, a colonialidade de poder se manifesta nas categorias de gênero e raça, destinando às mulheres negras um espaço bem definido de trabalho.

Podemos trazer diversos exemplos de manutenção de tais estruturas racistas, como a própria construção urbanística das cidades brasileiras. Durante boa parte do século XX e XXI, as casas e prédios traziam um espaço destinado para que as empregadas domésticas, após turnos exaustivos, permanecessem no local de trabalho. A pouca delimitação entre espaço e hora de lazer e trabalho expressa-se ainda hoje de forma concreta na criação das chamadas “dependências de empregada”: pequenos quartos contendo móveis básicos: uma pequena cama, armário, banheiro com vaso sanitário e chuveiro. O que podemos interpretar é a estruturação da casa da classe média e alta como um espaço físico e ideológico com raízes do escravismo e da divisão sexual do trabalho, estruturas que permanecem até os dias de hoje.

A naturalização da dependência de empregada na arquitetura brasileira trouxe consequências inusitadas com reflexos até mesmo no Norte global. Nas últimas décadas, presenciamos milhares de brasileiros de classe média mudarem-se para trabalhar e estudar em Portugal, ao ponto de que, em 2023, os brasileiros já representam mais de 30% do número de imigrantes no país. Compreendendo este mercado, o governo português concedeu benefícios fiscais aos brasileiros, a fim de facilitar o acesso à compra de imóveis. Entretanto, a presença dos brasileiros alterou o mercado imobiliário local, que passou a considerar a construção de imóveis que continham os quartos destinados às empregadas domésticas. Evidentemente, que a demanda não se trata de uma questão estilística, mas de uma arquitetura que age para a desigualdade racial e de gênero, expressa em uma herança de pensamento escravocrata que influenciou na configuração destes ambientes.

Porém, apesar disso, não podemos considerar que o racismo seja incontornável. Segundo Almeida (2019), a percepção das amarras do poder colonial auxilia a entender a responsabilidade individual sobre condutas racistas, mas fundamentalmente repensar práticas coletivas para a reestruturação da própria sociedade, a partir de paradigmas anticoloniais, e por consequência, antissexistas e antirracistas.

O último exemplo sobre a colonialidade brasileira que iremos analisar, diz respeito à falta de acesso à terra, por diversos povos, especialmente os povos tradicionais (indígenas) e camponeses, daí a necessária luta de movimentos sociais como o Movimento

dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Para isso, retomemos a história dos povos indígenas, que desde 1500 está inserida em um contexto de expropriação territorial.

Com a invasão europeia, os povos tradicionais foram usurpados de suas próprias terras, vidas e concepções de mundo. É importante destacar que os indígenas têm uma relação com a terra de forma distinta da empregada pelos europeus em expansão do capitalismo. Para os povos originários a terra não diz respeito somente a uma questão agrária, mas essencialmente à possibilidade de vida, pois a terra significa um lugar de liberdade e reprodução societal e cultural.

Somente em 1850 com a promulgação da Lei de Terras, que as terras indígenas passaram a ter respaldo no ordenamento jurídico, ainda que de forma precária. A lei regulamentou terras devolutas do Império, reestruturando a organização fundiária do Brasil. Segundo Rolnik (1997) a Lei de Terras marcou as novas formas de apropriação da terra no Brasil, gerando consequências fundamentais, a primeira diz respeito à desvinculação entre a ocupação efetiva e a sua monetização, assim a terra adquire o caráter de mercadoria. O que a autora está afirmando é que, gradualmente, após a Lei de Terras, a terra passou a ser fundamental na constituição da riqueza.

Assim, se até o final do século XIX a principal fonte de capital dos fazendeiros estava nas mãos de obra dos escravizados, com a abolição da escravidão e a ampliação do trabalho livre, o acesso à terra, urbana ou rural, passou a ser a principal definição de riqueza. Para Rolnik, a monetização e valorização da terra está diretamente ligada ao declínio da escravidão enquanto propriedade:

Ao longo do século XIX, a terra, gradualmente, substituiu o escravo na composição da riqueza. [...] A Lei de Terras foi resultado desse processo, na medida em que, concedendo um estatuto jurídico, a terra poderia ser hipotecada, servindo de garantia para a contração de empréstimos bancários, em um momento em que estes se ampliavam como estratégia para a expansão dos cultivos. A partir daí, a propriedade imobiliária apresentou tendência de valorização, *“no sentido que representa parcela cada vez maior dos ativos, com o declínio dos escravos”*. (ROLNIK, 1997, p. 24).

Com a mercadorização da terra, o acesso a ela por grupos historicamente marginalizados se torna cada vez mais difícil. Ainda que a Lei de Terras de 1850 e a Constituição Federal de 1988, em alguma medida, abordem a regulação das terras devolutas no Brasil, demarcando as terras reservadas para os povos originários. Entretanto, essas leis não findaram as lutas e disputas dos povos indígenas pelo direito à terra. Mesmo quase 40 anos após a promulgação da Constituição Federal, base da democracia brasileira, os debates sobre as terras indígenas ainda são palco de disputas

sociais. Além disso, seus locais de origem, na prática, são sistematicamente desrespeitados.

No dia 21 de setembro de 2023 o Supremo Tribunal Federal (STF) rejeitou a tese jurídica do marco temporal para a demarcação de terras indígenas no Brasil. A proposta dizia que o requerimento de demarcação só seria válido para as comunidades originárias que estavam na terra disputada quando da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. Para isso, os requerentes baseiam-se em uma decisão tomada no ano de 2009 em parecer da Advocacia-Geral da União a favor da demarcação da reserva Raposa-Serra do Sol, em Roraima. Assim, a tese do marco temporal defendia que as terras brasileiras só poderiam pertencer aos indígenas desde que estivessem sob ocupação a partir de 1988.

Nos últimos anos cerca 300 casos de comunidades originárias demandaram a demarcação de suas terras, processos esses que até o momento de produção desta pesquisa seguem em julgamento no STF. Uma dessas ações se refere à disputa da Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ entre indígenas Xokleng e agricultores locais. A terra está sendo requerida pelo governo de Santa Catarina no Supremo Tribunal Federal, o argumento central diz que os indígenas Xokleng não estavam na região em 5 de outubro de 1988, entretanto, os indígenas afirmam terem sido expulsos desta terra antes da promulgação da Constituição de 1988. A decisão sobre o caso de Santa Catarina firmou o entendimento do STF para a invalidade do marco temporal em todo o país.

Assim, após quase três anos de debates, o Plenário do STF decidiu, por nove votos contra dois, que a data da promulgação da Constituição Federal não pode ser utilizada como baliza para definir a ocupação tradicional da terra pelas comunidades indígenas no Brasil. A ministra Cármen Lúcia afirmou que a Constituição Federal, ao traçar o estatuto dos povos indígenas, busca assegurar a manutenção de costumes, línguas, crenças e organização social dos povos originários, portanto, a posse da terra não pode ser apartada dos demais direitos fundamentais garantidos à essas comunidades. Em última instância, o julgamento da tese jurídica do marco temporal trata da dignidade étnica de povos oprimidos e aviltados nos últimos cinco séculos.¹⁶

¹⁶ “STF derruba tese do marco temporal para a demarcação de terras indígenas”. 21/09/2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=514552&ori=1#:~:text=STF%20derruba%20tese%20do%20marco,de%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal.>> Acesso em: 23/09/2023.

Fica evidente que esta tese é excludente e não corresponde com a história de um país como o Brasil, ou seja, que desde 1500 vive em constantes disputas pelo acesso à terra.¹⁷ O que podemos observar é que o debate sobre o marco temporal carrega uma questão mais profunda e estrutural de um país marcado pelo colonialismo e pela colonialidade. E serve como exemplo de que a História da América Latina (e o Brasil inserido nela) é uma História profundamente alicerçada na violência e na subjugação dos povos originários, mulheres, negros, camponeses etc. Mas ao mesmo tempo é uma História de 500 anos de lutas e resistências de grupos que não se deixaram e não se deixam oprimir pelo poder colonial.

Assim, um olhar para a educação e seus processos pedagógicos torna-se ferramenta fundamental de transformação social. Nesse panorama, o aspecto pedagógico tem potência destacada, onde as chamadas “pedagogias descoloniais” traçam caminhos de leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo em que intervêm para a reinvenção da sociedade (WALSH, 2013). As pedagogias descoloniais representam uma abordagem crítica à educação que busca desafiar as estruturas coloniais e promover uma perspectiva mais inclusiva e igualitária. Propondo refletir sobre como as histórias, as culturas e os conhecimentos foram marginalizados nos sistemas educacionais dominantes. Essa abordagem busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural, linguística e epistemológica, proporcionando uma educação que seja contextualizada e relevante para as comunidades locais. As pedagogias descoloniais destacam a importância da participação ativa das comunidades na definição de seus próprios processos educativos, desafiando assim as hierarquias tradicionais e promovendo uma visão mais emancipadora e democrática da aprendizagem.

Em Loureiro (2020a), entendo que esses posicionamentos e compreensões políticas se aliam com os da Pedagogia Crítica iniciada por Paulo Freire a partir dos anos 1960. Ambas se contrapõem a uma educação bancária e buscam a construção de conhecimentos a partir da problematização e transformação da realidade concreta de educandos e educandas, educadores e educadoras. Assim, as epistemologias decoloniais são as práticas, estratégias e formas de fazer, construídas na afirmação da existência e da humanização, promovendo o pensar desde e com racionalidades e sistemas civilizatórios

¹⁷ Para saber mais ver: < [>. Acesso em 04/ 08/ 2023.](https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/#:~:text=Marco%20temporal%20%C3%A9%20uma%20tese,data%20de%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.>. Acesso em 04/ 08/ 2023. E: < <a href=)

distintos (WALSH, 2013). Valorizando possibilidades outras de ser, estar, fazer, pensar, escutar ancoradas em projetos horizontais e libertadores.

Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que uma vez que abalam a desordem absoluta da descolonização, trazem uma nova humanidade, como assinalou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das gentes, se não parte integral de seus combates e persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação – frente a negação de sua humanidade – de ser e fazer-se humano. É nesse sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas, que proponho a ligação do pedagógico com o decolonial. (WALSH, 2013, p. 31).¹⁸

Então, buscam uma memória pedagógica dos oprimidos e oprimidas na América Latina. Assim, a concepção da História na perspectiva de Paulo Freire pode nos auxiliar a não perdermos a sensibilidade de compreender que os diversos contextos experienciaram a colonização de formas complexamente diferentes. Tomemos como exemplo a construção de educação antirracista.¹⁹ Tão urgente quanto necessário, tal princípio pedagógico só se torna possível quando são compreendidas as diferentes formas de racialização na modernidade e mantidas na colonialidade.

A partir disso, a educação antirracista considera que a experiência de escravidão e liberdade que permeia a história do Brasil²⁰, são parte importante da construção ontológica e epistêmica desse lugar. Se apurarmos nosso olhar para além de toda dor e violência que a racialização de seres humanos representou (e ainda representa) para a construção da sociedade brasileira, poderemos entender que esses sujeitos contribuíram com a criação de novas culturas, elaborando novas formas de espiritualidades, conhecimentos, subjetividades e sociabilidades. Assim, uma *práxis* decolonial (que

¹⁸ Tradução livre de: “Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial” (WALSH, 2013, p. 31).

¹⁹ Não iremos aprofundar esse debate, para saber mais verificar: OLIVEIRA, CANDAU, 2010; GOMES, 2003.

²⁰ Segundo o *Voyages: the transatlantic slave trade database*, dos estimados 12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África, entre os anos de 1525 e 1867, cerca de 3.189.262 de negros/as africanos/as desembarcaram somente no Brasil, se tornando o país que mais recebeu escravizados nas Américas. Para saber mais sobre o pensamento afrodiaspórico ver: BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2018. Para um debate geral em torno da experiência da população negra na América Latina, ver: ANDREWS, 2007; WADE, 2000.

congrega uma educação antirracista) comprometida com a superação da violência colonial, entende a História e Historicidade dos processos que transformaram pessoas em “condenados da terra” (FANON, 2015) e “demitidos da vida (FREIRE, 1987), e a partir disso, trabalha para valorizar paradigmas outros (MIGNOLO, 2003) de ser/estar no e com o mundo.

Portanto, ao refletirmos sobre a intrincada História da América Latina, marcada por processos coloniais, escravocratas e a persistência de estruturas racistas, é evidente que a luta por uma sociedade mais justa e igualitária continua. A independência brasileira, ao contrário de seus vizinhos latino-americanos, não resultou em uma transformação revolucionária (ainda que com limites), mas sim na consolidação de uma nação ancorada no colonialismo e na colonialidade. Este sistema, aliado à persistência da escravidão, gerou uma sociedade profundamente desigual e estruturalmente racista. Mesmo após a abolição da escravatura, a discriminação persistiu, sendo institucionalizada em diversas esferas, como o acesso à terra e o mercado de trabalho.

A recente decisão do STF sobre o marco temporal para demarcação de terras indígenas evidencia a continuidade dessas lutas. Nesse contexto, as pedagogias descoloniais e a educação antirracista emergem como instrumentos essenciais na desconstrução de narrativas opressivas, buscando resgatar memórias pedagógicas dos oprimidos e oprimidas na América Latina. Ao reconhecermos a complexidade desses desafios, reafirmamos a importância de construir uma sociedade mais inclusiva, onde o respeito à diversidade e a promoção da igualdade sejam pilares fundamentais.

1.3 “Não se pode ser sem rebeldia”: Paulo Freire e o debate descolonial

Para compreender melhor em que medida a epistemologia de Paulo Freire vem sendo investigada a partir da ótica da epistemologia descolonial, fizemos uma pesquisa no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir do Operador Booleano “AND”²¹, relacionamos “Paulo Freire” e “Pedagogia Decolonial”, juntamente com o refinamento de busca disponível na plataforma. Os critérios de busca foram:

- a) Tipo: Mestrado e Doutorado;
- b) Ano: a partir de 2015 até 2020;

²¹ Vale lembrar que os Operadores Booleanos são indicadores lógicos que definem relações entre termos em uma pesquisa.

- c) Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas;
- d) Área de Conhecimento: Educação;
- e) Área de Avaliação: Educação; Interdisciplinar;
- f) Área de concentração: Educação.

Como demonstrado na Tabela 1, entre os anos de 2015 até 2020 encontramos 3 teses e 1 dissertação que relacionam, em alguma medida, a epistemologia freiriana de práticas e propostas pedagógicas descoloniais. Em uma outra procura, utilizando os mesmos Operadores Boleanos, por artigos entre os anos 2015 até 2021²² no Banco de periódicos CAPES, chegamos, até o momento, ao número de 12 artigos, demonstrados na Tabela 2. Vale destacar que foram excluídos da pesquisa aqueles artigos que não tratavam especificamente sobre descolonialidade, pedagogias descoloniais, colonialidade e Paulo Freire.

Quadro 1: Teses e dissertações que aproximam Paulo Freire e Descolonialidade (2015-2021)

DESCRIPTOR	AUTOR	ANO	TIPO	TÍTULO
Paulo Freire AND Pedagogia Decolonial	MOTA NETO, Joao Colares	2015	Tese	Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.
Paulo Freire AND Decolonial	PEREIRA, Andreia Maria.	2019	Tese	Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia.
Paulo Freire AND Pedagogia Decolonial	LOUREIRO, Camila Wolpato.	2020	Dissertação	Paulo Freire, autor de <i>práxis</i> decolonial?
Paulo Freire AND Decolonial	CORDEIRO, Albert Alan de Sousa.	2021	Tese	“Por que você ainda fica falando sobre isso?” um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira’.

Fonte: produzido pela autora, 10/2021.

Quadro 2: Artigos entre os anos 2015-2021 no Banco de periódicos CAPES

DESCRIPTOR	AUTOR	PERIÓDICO	ANO	PAÍS	TÍTULO
Paulo Freire AND Descolonial	BARBOSA, Vera Lucia.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2016	Brasil	Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire
Paulo Freire AND Decolonial	MIGLIEVICH, Adelia.	Revista Brasileira de Sociologia	2018	Brasil	Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato

²² Este recorte de tempo foi feito com o objetivo de analisarmos seis anos antes da data de pesquisa, realizada em 2021.

Paulo Freire AND Decolonial	MOTA NETO, João.	Folios	2018	Colômbia	Paulo Freire y Orlando Fals Borda en la genealogía de la pedagogía decolonial latinoamericana
Paulo Freire AND Decolonial	LOUREIRO, Camila; PEREIRA, Thiago.	Roteiro	2019	Brasil	Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”
Paulo Freire AND Descolonial	ADAMS, Telmo; PIELKE, Luciane.	Cadernos CIMEAC	2020	Brasil	Paulo Freire e a educação popular: elementos de (des)colonialidade na experiência do CFES/Sul
Paulo Freire AND Decolonial	COSTA, Graça; MALLOWS, David; COSTA, Patricia.	Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education,	2020	Irlanda	Paulo Freire, the decolonial curriculum and the experience of the professional masters in youth and adult education in Bahia, Brazil
Paulo Freire AND Decolonial	MOREIRA, Janine; CAROLA, Carlos.	Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación	2020	Espanha	La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano
Paulo Freire AND Descolonização	SILVA, Otavio Henrique.	Práxis educativa	2021	Brasil	Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire
Paulo Freire AND Descolonial	GONÇALVES, Maria; BOMFIM, Luciano.	Práxis educativa	2021	Brasil	Pensamento/ação freiriano: pistas para uma epistemologia descolonial que cimente uma Ecologia Humana contra-hegemônica
Paulo Freire AND Decolonial	LOUREIRO, Camila; MORETTI, Cheron.	Práxis educativa	2021	Brasil	Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial
Paulo Freire AND Decolonial	TOMELIN, Nilton; RAUSCH, Rita.	Práxis educativa	2021	Brasil	O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade
Paulo Freire AND Decolonial	OSORIO, Emma; MENDONZA, Yicera; MONSALVO, Jenifer; ACOSTA, César.	Encuentros	2021	Venezuela	Paulo Freire: El acto de leer como proceso descolonizador

Fonte: produzido pela autora, 10/2021.

Em nossas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2015 até 2021 e que versam sobre as temáticas de pedagogias descoloniais e Paulo Freire, encontramos três teses de doutoramento e uma dissertação de mestrado. Podemos subdividir o material encontrado em dois momentos: a) uma primeira dupla de teses que

fazem estudos de casos específicos, que tem como propostas teóricas os estudos descoloniais e a Educação Popular de freiriana. São elas a tese de Andréia Maria Pereira (2019) e Albert Alan de Sousa Cordeiro (2021); b) um segundo grupo composto por uma tese e uma dissertação, em que os autores investigam a epistemologia de Paulo Freire em diálogo com os estudos descoloniais, são a minha dissertação, defendida em 2019 e a tese de João Colares da Mota Neto (2015).

A primeira tese que faz estudo de caso, é a de Pereira (2019), intitulada “Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia”, a tese foi defendida em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, no estado de Mato Grosso. A autora analisa as perspectivas dos docentes indígenas da escola do povo Gavião (RR) em relação à interculturalidade em sua formação e ação docente. A pesquisa investiga a experiência de sete professores homens e uma professora mulher indígenas da etnia Gavião, que atuam em quatro escolas do povo Gavião, localizado no município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia.

Com o uso de referencial teórico- metodológico da perspectiva intercultural crítica e descolonial, a pesquisa utiliza entrevistas e observação como instrumento para a produção de dados. Ao longo da investigação, a pesquisadora procura evidenciar a relevância das contribuições de Paulo Freire para a concepção de uma educação revolucionária e humanizadora. Por fim, a tese de Pereira (2019) demonstra que as escolas indígenas do povo Gavião possuem um currículo intercultural, construído nas práticas pedagógicas descoloniais de seus docentes, ainda que sofram com as burocracias de instituições governamentais frente às demandas da comunidade local. A tese de Pereira (2019) tem uma relevância fundamental para o reconhecimento da interculturalidade crítica e de(s)colonial enquanto opções político-pedagógicas que fundamentam a *práxis* de professores e professoras comprometidos com pedagogias que questionam e valorizam a tradição do povo Gavião no Estado de Rondônia.

A segunda tese que compõem o bloco de estudos de caso, é a pesquisa de Cordeiro (2021), intitulada “‘Por que você ainda fica falando sobre isso?’ um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira”, a tese foi apresentada, em 2021, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no estado do Pará. O autor analisa o pensamento descolonial a partir das memórias de educadores e educadoras da educação básica do estado do Pará.

Com o uso da metodologia da História oral, o autor entrevista cinco artistas populares e trabalhadores e trabalhadoras da educação (três mulheres e dois homens). Na tese de Cordeiro (2021), os educadores e educadoras relacionam os conhecimentos práticos de sala de aula, junto com a cultura popular complexa das sociedades amazônicas. Segundo o autor, as experiências narradas forneceram elementos para a compreensão das relações entre cultura popular e educação escolar na Amazônia brasileira. Para os sujeitos da pesquisa a cultura popular foi colocada sob condição marginal nas escolas amazônicas, eles destacam que isto se dá por conta de um preconceito em relação a minorias historicamente oprimidas (negros e negras, mulheres, comunidade LGBTQIAP+, etc.).

Cordeiro (2021) faz um importante debate acerca da constituição dos estudos descoloniais, percebendo que a epistemologia de Paulo Freire é contribuidora para o debate teórico-prático latino-americano. A partir dessa análise, o autor compreende que as experiências escolares da Amazônia, narradas por educadores e artistas populares, são atravessadas pelas colonialidades e por uma epistemologia monocultural que promove a perpetuação das colonialidades que marginalizam as culturas produzidas pelas populações violentadas pelo colonialismo.

Agora entramos no segundo bloco de produções, as pesquisas que se ocupam de um debate teórico sobre a epistemologia freiriana e com os estudos descoloniais, isso não quer dizer que as pesquisas não tenham características fincadas na *práxis* - até porque isso seria contraditório com a própria natureza da investigação. A primeira pesquisa, é a tese de Mota Neto (2015), e tem como título “Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, defendida em 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no estado do Pará. Nesta pesquisa, o autor conecta as produções de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, percebendo que os dois autores podem ser lidos enquanto antecessores ao debate descolonial e, portanto, contribuidores para a construção de um pensamento pedagógico latino-americano descolonial.

Para tanto, o autor faz uma análise aprofundada dos fundamentos epistemológicos da concepção descolonial latinoamericana, investigando a História da rede Modernidade/Colonialidade. Mais do que isso, o Mota Neto (2015) propõe analisar a História da América Latina a partir das lentes dos estudos descoloniais. Do ponto de vista metodológico, o autor utiliza a História cultural e a História comparada. Para perceber a presença da decolonialidade nas produções de Freire e Fals Borda, o autor se vale de

quatro aspectos, são eles: 1) biográfico; 2) epistemológico; 3) metodológico; 4) ético-político.

Mota Neto (2015) encontra em Paulo Freire e Orlando Fals Borda dois intelectuais que produzem aportes teóricos e práticos, que contribuem pedagógica, política, epistemológica e sociologicamente para uma pedagogia descolonial a partir da Educação Popular. O argumento de Mota Neto (2015) se fundamenta na leitura de Paulo Freire como um autor terceiro-mundista que faz críticas contundentes ao colonialismo e a manutenção de suas estruturas - em suas diferentes dimensões: política, pedagógica e científica -, e que aposta na libertação utópica através da Educação Popular dialógica e intercultural. Assim, a tese de Mota Neto (2015) a percepção dos fundamentos epistemológicos de Paulo Freire como antecedentes dos debates descoloniais, é de fundamental relevância para as discussões que estamos propondo neste projeto de tese, uma vez que assume Paulo Freire como um intelectual que segue sendo atual e potente.

Por fim, a última produção encontrada, dentro dos recortes citados anteriormente, foi a minha dissertação de mestrado apresentada em 2020a, junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nesta produção, intitulada “Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?”, investigo as possíveis correlações entre a epistemologia freiriana, juntamente com as propostas da rede Modernidade/ Colonialidade. A partir da dupla de conceitos indissociáveis “denúncia/ anúncio”, compreendo que Paulo Freire denuncia as situações opressivas, ao mesmo tempo que anuncia alternativas de superação das colonialidades pedagógicas.

Para a construção da dissertação a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, a partir do par dialético denúncia/anúncio. Assim, elaborei três concepções que demonstram em que medida Paulo Freire compreende as estruturas de manutenção do poder colonial e as denúncia, ao passo que anuncia outras três concepções como possibilidades de superação das colonialidades. Por isso foram investigadas nas dimensões de denúncia, os seguintes conceitos: 1) Oprimido/Opressor; 2) Desumanização; 3) Cultura do Silêncio. E nas dimensões de anúncio, os seguintes conceitos: 1) Conscientização; 2) Esperança; 3) Libertação. A investigação demonstrou que Paulo Freire é um autor que questiona a racionalidade moderna (inclusive em si mesmo), comprometendo-se com uma *práxis* educativa de transformação da realidade concreta. Certamente, esta pesquisa de cunho teórico, me forneceu fundamentos para perceber Paulo Freire em diálogo com a perspectiva descolonial, elemento central para o projeto de tese apresentado aqui.

Em maior ou menor grau, todas as pesquisas dialogam com esta investigação, uma vez que compreendem que as epistemologias descoloniais são ações político-pedagógicas que questionam a racionalidade moderna e uma epistemologia única. Assim, as pesquisas serão relevantes pois, me auxiliarão a pensar o debate entre os estudos descoloniais e a epistemologia de Paulo Freire em diferentes óticas, potencializando as acepções acerca da História e Historicidade.

Buscando um outro olhar para a epistemologia freiriana, na pesquisa apresentada aqui analisamos fontes documentais de entrevistas em diferentes meios comunicacionais. Assim, tais entrevistas podem ser lidas como parte da produção intelectual do autor. Mais do que isso, a partir de tais entrevistas podemos evidenciar como o autor compreende que a historicidade do cotidiano reconstrói as suas propostas políticas e educacionais para o Brasil após o período da Ditadura Civil-Militar.

1.4 Paulo Freire, um autor latino-americano

Paulo Freire desempenhou um papel crucial e transformador na América Latina, emergindo como uma figura emblemática no campo da educação e um defensor incansável da justiça social. Sua abordagem pedagógica revolucionária, expressa principalmente na obra "Pedagogia do Oprimido", contestou as práticas educacionais tradicionais e propôs um método centrado na libertação e na conscientização. Freire acreditava que a educação deveria capacitar as pessoas a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor, promovendo a participação ativa na transformação social. Seu impacto na América Latina foi significativo, especialmente em contextos em que as desigualdades eram evidentes, contribuindo para o fortalecimento de movimentos sociais e para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais inclusivas e participativas.

A influência de Paulo Freire transcendeu as fronteiras da educação, deixando um legado duradouro no pensamento crítico e na luta por uma sociedade mais justa na região. Assim, para a construção de nossa análise é fundamental compreender as principais experiências vividas por Paulo Freire e suas influências teóricas.

Considerado por ele mesmo como uma teoria do conhecimento, ou epistemologia, o pensamento de Paulo Freire está alicerçado no pensamento existencialista francês, no pensamento escolanovista, com especial influência de Anísio Teixeira, no marxismo gramsciano e no cristianismo progressista. Essas aproximações teórico-práticas levaram Freire a enfatizar que os e as sujeitos históricos possuem responsabilidade e ação na

construção das sociedades, ou seja, o ser humano enquanto um ser de relações e de busca ontológica de ser mais. (FREIRE, 1987).

Mota Neto (2015) chama atenção para que Paulo Freire, mesmo antes de iniciar sua produção biobibliográfica de forma mais sistemática, já evidenciava a necessidade de superação das heranças do poder colonial no aprendizado da língua portuguesa. Em função do trabalho que exercia como professor de português no SESI-Recife, Freire se preocupou com temas sobre sintaxe, linguística, filologia e filosofia da linguagem. Para o autor, não seria preciso negar a gramática, mas questionar as práticas tradicionais de memorização das regras gramaticais para o desenvolvimento dos educandos e educandas, que compreendam e signifiquem a sua realidade através da linguagem.

Paulo Freire nasceu no ano de 1921, em uma família de classe média de Recife, Pernambuco. Após a crise econômica de 1929, a família Freire se viu forçada a mudar para a cidade de Jaboatão (interior do estado). Com a morte do patriarca da família e a perda do *status* econômico familiar, Paulo Freire viveu parte da infância na pobreza. A partir da crise do capitalismo mundial, Freire vivenciou a fome: “Minha família deixou Recife para sobreviver à crise econômica da depressão de 1930. Um momento importante da minha vida foi a experiência da fome. Eu precisava comer mais” (FREIRE; SHOR, 1986, p.24).

Apesar de já ter um trabalho relevante no campo progressista, Paulo Freire só ganhou reconhecimento nacional, a partir do II Congresso de Educação de Adultos em 1958, na cidade do Rio de Janeiro (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005). Neste contexto, Freire leu e dialogou com os pensamentos de Anísio Teixeira, com quem comunga a ideia de que a educação não é um privilégio, mas um direito de todos os cidadãos brasileiros. Em “Educação e atualidade brasileira” Freire (2003) aponta a necessidade de uma reforma política democrática em que homens e mulheres sejam parte ativa da construção do país.

A amplitude das suas proposições culminou na campanha de alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte, um dos momentos mais notabilizados de sua vida. Nessa experiência, Paulo Freire colocou em prática a sua proposta de alfabetização a partir dos conhecimentos provenientes das experiências dos educandos, compreendendo que antes de ler a palavra, é preciso interpretar o mundo vivido no cotidiano. Em outras palavras, faria mais sentido que um trabalhador camponês começasse a ser alfabetizado a partir de temas-geradores provenientes da sua realidade, como terra, plantio, inchada,

colheita etc. Assim, em 1963, a cidade de Angicos viu 300 trabalhadores e trabalhadoras rurais serem alfabetizados, em apenas 45 dias.

O sucesso dessa experiência gerou o convite, em 1964, para que Freire coordenasse o Programa Nacional de Alfabetização. A pretensão do programa era alfabetizar politizando cerca de 5 milhões de adultos no Brasil, aumentando em pelo menos 50% o número de eleitores e eleitoras²³. Contudo, em 14 de abril de 1964 o programa foi extinto pelo governo da Ditadura Civil-Militar,²⁴ durando apenas 83 dias. Com o golpe, dentro de 75 dias Paulo Freire foi preso duas vezes e logo em seguida foi levado ao Rio de Janeiro para novos interrogatórios, onde ficou sabendo pela imprensa que seria preso novamente. Então, tomou a decisão, junto com amigos e familiares, de pedir asilo na embaixada da Bolívia (LOUREIRO, 2020a).

A perseguição da Ditadura Civil-Militar sobre Paulo Freire – estendida para seus familiares, comentadores e comentadoras - refletiu diretamente em sua produção intelectual, provocando transformações políticas, geográficas e epistemológicas em sua percepção de ser e estar no e com o mundo. Para Puiggrós (1998) essa experiência por um lado colocou Freire na seara de traidores do Brasil, e por outro lado jogou o autor para uma esquerda marxista dogmática, que o entendia como um salvador desenvolvedor de um método universal.

Após quase 16 anos de exílio, Paulo Freire conquistou o direito de reaver o seu passaporte e passou alguns meses no Brasil no ano de 1979, e definitivamente em 1980. Sem nunca esquecer do seu contexto de origem, entendeu o período vivido em outros países, de forma profundamente pedagógica, um momento de compreensão de si enquanto sujeito histórico. Como expressa Andreola e Ribeiro (2005, p. 64): “Expulso de sua terra, não perdeu a esperança de continuar sua andarilhagem no compromisso com os ‘esfarrapados do mundo’, com ‘os condenados da terra’, com ‘os oprimidos’”.

Seja em seu contexto de origem (Brasil) ou em seu contexto de empréstimo (exílio), Freire se sentiu profundamente interpelado pelas condições de desumanização sofridas pelas classes populares com quem interagiu na América Latina e na África, comprometendo-se com suas lutas de resistência e libertação. As experiências vividas

²³ A participação política das camadas proletárias havia aumentado exponencialmente na década de 1930, com a conquista do voto feminino e de que o voto fosse secreto. Entretanto, ainda era preciso que o votante fosse alfabetizado, para assinar com seu nome a cédula de votação. Por isso que, a ampliação de alfabetizados tinha um potencial importante para uma mudança nos rumos políticos do país.

²⁴ Para saber mais sobre a historiografia que aborda as implicações da ditadura Civil-Militar, ver: KONRAD, LAMEIRA, LIMA, 2013; FICO, 2004.

chamaram-no a aprender, com os movimentos populares e os legados ancestrais de suas culturas. É nessa capacidade crítica de experienciar a cotidianidade no contexto de empréstimo que fez com que o autor descobrisse a si mesmo pertencente a uma latino-americanidade, fundamental para compreendermos as potentes interfaces entre o seu pensamento e as propostas das epistemologias descoloniais.

Para Freire, a experiência considera uma leitura profunda daqueles sujeitos inseridos em determinado tempo e espaço, organizando-se na dinâmica entre a linguagem e a realidade concreta (FREIRE, 1987). Ou seja, é a síntese entre a experiência vivida e a teoria que vai mudando e se moldando para cada realidade e cada contexto histórico. Assim, teoria e a prática se tornam categorias indissociáveis, ao passo que o próprio autor busca compreender-se em conexão com o mundo e com os e as intelectuais que o pensam. Por isso, a percepção da História é um ponto importante da sua produção biobibliográfica, uma vez que para o autor é só a partir da compreensão histórica de si e do mundo em que vive, que podemos construir formas de superação das estruturas que oprimem homens e mulheres. (FREIRE, 1987).

Em nossa interpretação, Paulo Freire é um dos principais intelectuais latino-americanos do século XX, suas propostas são lidas nos campos da Educação, Ciência Política, História, Psicologia, Saúde, entre outros. Entre as análises desenvolvidas nessas diferentes áreas, um ponto de convergência diz respeito à impossibilidade de dicotomizar vida e obra do autor, uma vez que sua obra é reflexo do seu comprometimento de vida enquanto educador político. Suas experiências de vida foram subsídios para sua escrita e opções de vida engajadas.

O que vemos é um Freire quem se coloca disposto a pensar-se enquanto sujeito histórico, mas também a refletir a História e as historicidades dos sujeitos que foram e ainda são oprimidos na modernidade (enquanto projeto civilizacional). Por isso, investigar a sua concepção de História e historicidade é buscar compreender uma das bases fundamentais da epistemologia de Paulo Freire. Além disso, não é possível substituir um paradigma eurocentrado por outro latino-americanocentrado, mas é preciso construção de um espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos do “Norte” e os do “Sul”.

Como apontamos ao longo deste capítulo, as obras produzidas por Freire e os diálogos que o autor estabeleceu ao longo de sua vida são importantes elementos para compreensão de seu pensamento. Entretanto, nesta tese buscamos ir para além de suas obras bibliográficas, uma vez que queremos compreender como Freire dialogava/traduzia

sobre a sua epistemologia com outras formas de comunicação. Ao investigarmos as falas do autor em diferentes meios comunicacionais do Brasil, identificamos que entrevistas também podem ser lidas como parte da sua produção intelectual. Nas entrevistas concedidas à imprensa escrita, de conglomerados, sindicatos e movimentos sociais, podemos observar um projeto comunicacional diferente daquele dos seus livros escritos – ainda que não se distancie em termos de ideias -, o que pode revelar uma busca por ampliação de público que acessava o seu pensamento pedagógico de uma educação mais justa, humana e historicizada nas experiências de violência e resistência do Brasil e da América Latina.

Assim, essa perspectiva historicizada de si e do seu pensamento, é uma das bases fundamentais para a construção desta pesquisa. A relevância desse tipo de análise se dá na própria ideia de História como algo em constante transformação, por isso, investigar como Freire traduziu o seu pensamento para diferentes públicos é uma forma de compreender como o autor se entendia como sujeito histórico e como compreendia os próprios sujeitos oprimidos como capazes de compreender a sua história e ser capazes de alterá-las. No fundo, demonstra como Freire sempre trabalhou para a democratização do conhecimento como forma de luta histórica pela libertação das pessoas.

Diante da análise profunda do legado e da trajetória de Paulo Freire, torna-se evidente que sua figura transcende as fronteiras da educação, alcançando a condição de um dos principais intelectuais latino-americanos do século XX. Sua obra não é apenas um reflexo teórico, mas uma expressão intrínseca de seu comprometimento de vida como educador político. As experiências vividas por Freire, marcada por anos de exílio e uma profunda conexão com as realidades oprimidas da América Latina e África, moldou não apenas suas ideias, mas também a visão de si mesmo como sujeito histórico.

A interação constante entre teoria e prática, destacada por Freire, revela-se como uma abordagem fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas. Sua concepção de História e historicidade não apenas busca a compreensão do passado, mas também se projeta no futuro, visando a superação das estruturas opressivas. Freire emerge como um elo crucial entre continentes marcados por exploração e resistência, contribuindo para a construção de uma latino-americanidade que transcende paradigmas eurocentrados.

A pesquisa aqui apresentada vai além das obras bibliográficas de Freire, explorando suas entrevistas como parte integrante de sua produção intelectual. Essa abordagem revela um projeto comunicacional distinto, evidenciando a busca do autor por

ampliar o alcance de suas ideias pedagógicas. A historicização de Freire, tanto de si mesmo quanto de seu pensamento, constitui uma base essencial para compreender a constante transformação da História e historicidade. A análise das diferentes formas de tradução de seu pensamento para diversos públicos reflete o compromisso de Freire com a democratização do conhecimento como uma forma de luta histórica pela libertação das pessoas.

Assim, Paulo Freire se destaca não apenas como um teórico da educação, mas como um agente de transformação social que transcendeu fronteiras geográficas e culturais. Sua visão crítica e sua busca incessante por uma educação mais justa e humana continuam a inspirar não apenas o campo educacional, mas também áreas como Ciência Política, História, Psicologia e Saúde. O legado de Freire ressoa como um chamado à reflexão, à resistência e à construção de um espaço epistemológico que promova a interação e a compreensão entre diferentes conhecimentos, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

2. “A VOZ DO PEDAGOGO DA INDIGNAÇÃO”: AS ENTREVISTAS DE PAULO FREIRE (1979-1997)

Mas o que eles [os aborígenes] conseguiram demonstrar muito bem, é que nós estamos aqui, muito, muito distantes deles. Então, nós não sabemos, de verdade, meus amigos, desculpem, mas talvez, muitos de vocês não saibam o que significa Austrália. Algumas dimensões da Austrália, talvez vocês não conheçam. Claro que eu não conheço. Mas eu acho que vocês também não sabem, alguns de vocês, o que significa ser um aborígene? O que significa ser discriminado? O que significa viver a vida como eles, nas suas casas? É completamente diferente disso aqui.

Palestra de Paulo Freire para o Conselho Mundial de Igrejas Cristãs da Austrália, em 1974.

O trecho anterior foi retirado de uma palestra de Paulo Freire com educadores e educadoras da Oceania, onde esteve a convite do Conselho Mundial de Igrejas Cristãs da Austrália, no ano de 1974. Na ocasião, Freire questionava a profunda desconexão entre os cristãos australianos e os povos aborígenes. O autor destaca a incapacidade de compreender verdadeiramente a realidade dos povos indígenas, enfatizando a distância cultural e experiencial entre eles. A expressão "nós estamos aqui, muito, muito distantes deles" destaca a separação significativa entre as experiências de vida dos cristãos, mesmo aqueles identificados com debates teóricos marxistas, em relação às práticas e experiências da busca por libertação, mesmo que estivessem espacialmente tão próximos. A referência à discriminação e à vida nas casas dos aborígenes demonstra a compreensão sobre as dificuldades que esses povos enfrentavam, desafiando os cristãos australianos a refletirem sobre a necessidade de uma percepção mais profunda e empática das realidades indígenas.

A análise desta e outras entrevistas são fruto de um trabalho coletivo de coleta, tradução e transcrição de entrevistas de Freire, desenvolvido por mim, por Streck, e Rosa (2021), investigando um conjunto de debates de Paulo Freire na Austrália, no ano de 1974. Nesta experiência, digitalizamos, traduzimos e transcrevemos fitas K-7 de diálogos e palestras de Paulo Freire junto a educadores australianos. Nos áudios, Paulo Freire fala – em um inglês nordestino, como ele mesmo gostava de apontar – sobre temas como educação e emancipação, alfabetização, marxismo e libertação. Assim, o autor dialoga sobre a fé cristã e sua conexão com o marxismo, provocando a repensar as atitudes dos cristãos frente a estruturas desumanizantes e o papel da Igreja Católica na libertação dos oprimidos e das oprimidas.

Como fica evidente no excerto inicial, Freire questiona o papel da Igreja Católica no combate às opressões. O autor aborda sobre a incapacidade de alguns cristãos de entender as diferenças estruturais entre as suas experiências de vida e dos aborígenes, mesmo entre cristãos identificados com a busca por libertação. Em outras palavras, Freire aponta que a Igreja Católica necessita ter atenção às mediações com o mundo e os oprimidos para compreender a realidade e colocar-se no mundo. Por isso, os seus interlocutores deveriam estar atentos às condições de vida dos aborígenes que durante as décadas de 1960 e 1970 enfrentaram um período marcado por significativas mudanças sociais e políticas.

Para além de uma análise superficial da fala de Paulo Freire, é importante relacioná-la com o contexto histórico em que foi produzida. Até meados do século XX, a política oficial do governo australiano em relação aos aborígenes era caracterizada por práticas discriminatórias e assimilação cultural, refletidas em políticas como a “Geração Roubada”. O termo se refere a milhares de crianças aborígenes que foram sequestradas de suas famílias, de 1910 até 1980, e levadas para instituições ou famílias brancas com fins de assimilação da população original. Segundo Vital (2021, p. 40) “um em cada dez filhos de aborígenes foram retirados de suas famílias. No começo do século XX, houve a aprovação da tutela dos indivíduos com até 16 ou 21 anos de idade aos protetores dos aborígenes”.

No entanto, durante os anos 1960, houve um crescente movimento de conscientização e ativismo pelos direitos civis em todo o mundo, inclusive na Austrália. Os povos originários australianos, em sua longa caminhada de resistência contra o domínio europeu exigiam (e ainda exigem) o reconhecimento de suas culturas, terras e direitos humanos. A segunda metade do século XX testemunhou importantes mudanças políticas, com o reconhecimento gradual das injustiças históricas e a implementação de políticas que buscavam remediar as disparidades sociais e econômicas enfrentadas pelos aborígenes na Austrália. (VITAL, 2021).

Neste contexto, Freire experienciou a vida no exílio, assim, circulou por diversos países da América, Ásia, África e Oceania. Lugares onde dialogou sobre as lutas por independências e a efervescência dos debates sobre direitos dos povos originários em diferentes continentes do Sul global. Podemos interpretar que a presença de Freire na Austrália vai para além de sua fisicalidade, mas expressa uma relação profunda do autor com os povos oprimidos em diferentes locais do mundo, demonstrando a universalidade

de seus debates e a busca constante pela libertação, seja das classes populares do Brasil, da África ou da Oceania.

A investigação sobre a Austrália foi um exercício importante para acurar o meu trabalho de análises de fontes documentais envolvendo a trajetória de Freire, fazendo acender o interesse por uma pesquisa que olhasse para a sua experiência de vida, através de fontes documentais, em conexão com o estudo das obras bibliográficas propriamente ditas. Para além disso, foi possível perceber o potencial que pesquisas como essa podem ter em relação a análises de um autor mundialmente conhecido e respeitado, abrindo caminho para observar elementos que, ao menos em parte, ainda pareciam pouco explorados.

Neste ponto, o excerto anterior é exemplar: ao fazer considerações importantes quanto à violência da colonização em relação aos povos aborígenes, e fundamentalmente sobre a colonialidade do saber das e nas produções acadêmicas. Freire também nos convida a pensar a influência e o peso que esta experiência de exílio gerou em seu desenvolvimento acadêmico, epistemológico e, mais especificamente, na sua compreensão da História.

Vale lembrar que o exílio foi um momento interpretado por Freire como sendo profundamente pedagógico. Durante os 16 anos exilado do seu contexto de origem, Freire percorreu vários países, enfrentando as consequências de sua oposição à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Entre os destinos notáveis estavam Chile, Estados Unidos e Suíça. No Chile, Freire colaborou com o governo do democrata cristão Eduardo Frei em iniciativas educacionais, incorporando suas ideias pedagógicas em políticas públicas. Logo em seguida, foi viver com sua família nos Estados Unidos da América, lá, ele continuou seu trabalho acadêmico e se envolveu em atividades educacionais, adaptando suas abordagens à realidade norte-americana. Posteriormente, mudou-se para a Suíça, onde permaneceu até a anistia no Brasil.

Ao longo dos 16 anos de exílio, Freire visitou e dialogou com países de todos os continentes, entre outras experiências, destacamos: na África em sua visita à Zâmbia, à Tanzânia, à Guiné-Bissau, à São Tomé e Príncipe, à Angola e à Cabo Verde; na Ásia em sua visita à Índia; na Oceania em sua passagem pela Austrália. Assim, esse período foi um momento de adaptação de Freire a diferentes contextos culturais e políticos, e também reforçou sua convicção na educação como um meio transformador e libertador, independentemente das adversidades impostas pelo exílio.

Para compreender melhor esta dinâmica, o presente capítulo aborda um balanço detalhado acerca do uso de entrevistas em periódicos escritos (revistas e jornais) realizadas por Paulo Freire, com ênfase nos caminhos metodológicos empregados para coletar, analisar e sistematizar as documentações que são utilizadas nesta pesquisa. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos uma curadoria extensa das fontes documentais disponíveis digitalmente pelo Centro de Referências Paulo Freire. A fim de definir uma amostragem das entrevistas disponíveis, utilizamos as seguintes categorias:

- a) Temporalidade: selecionamos um recorte de entrevistas realizadas entre os anos de 1979 até 1997 como foco de análise, período que marca o seu retorno ao Brasil após o exílio até o seu falecimento. Além disso, outras documentações anteriores à 1979, especialmente relacionadas a suas experiências no exílio, foram utilizadas nesta pesquisa, como forma de contextualizar e fundamentar análises e posicionamentos. De qualquer forma, foram selecionadas em média duas entrevistas por ano dentro deste recorte, prezando por uma diversidade de periódicos e veículos de comunicação.
- b) Formato das entrevistas: todas as entrevistas dentro do recorte citado encontram-se em texto, em português e publicadas no Brasil.
- c) Temáticas abordadas: optamos por analisar as entrevistas em que o autor dialoga sobre temáticas como “exílio”, “práxis”, “libertação”, “radicalidade”, “História/historicidade”.

Assim, chegamos ao número de trinta entrevistas em textos e em português, fornecidas para diferentes meios comunicacionais brasileiros entre os anos de 1979 até 1997. As entrevistas são a parte documental robusta da pesquisa e ao longo do corpo do texto, algumas serão citadas e exploradas diretamente, na medida em que forem necessárias para a análise e argumentação acerca da compreensão de História para Paulo Freire.

Para isso, este capítulo é distribuído em três subtítulos. No primeiro, “*2.1 Tramas da produção intelectual freiriana, investigamos os principais momentos de transformação política e intelectual nas proposições de Freire. Aqui, procuramos entender a historicidade do autor como elemento fundamental para a sua construção epistemológica em luta por justiça social; na segunda parte, intitulada “2.2 Metodologia de pesquisa: porque entrevistas?”, propomos entender como utilizar entrevistas em uma análise documental. Neste espaço evidenciamos a importância do uso de entrevistas para a análise da produção intelectual de Paulo Freire, entendendo a sua extensão para além dos trabalhos escritos.*

Além disso, realizamos uma explicação detalhada dos caminhos percorridos para selecionar e analisar os documentos, através do *software Tropy*; por fim, o terceiro subtítulo, intitulado "*2.3 Paulo Freire em diálogo: uma análise do corpus documental*", se destina a uma investigação detalhada das entrevistas concedidas pelo autor no período compreendido entre os anos de 1979 até 1997. Esse enfoque específico visa lançar luz sobre o pensamento e as perspectivas de Freire, abrangendo um período significativo de sua trajetória intelectual. A escolha desse intervalo temporal específico sugere a intenção de examinar as nuances e mudanças em suas ideias ao longo do tempo, proporcionando uma compreensão mais abrangente da evolução de seu pensamento e das respostas a diferentes contextos e desafios.

Em síntese, discutimos a epistemologia de Freire para além de suas obras sistematizadas, através de entrevistas para diferentes meios de comunicação, que vão desde meios de massa à jornais comunitários. Além disso, reforçamos como a experiência do exílio foi fundamental para a transformação da percepção de mundo do autor como este período amadurece sua noção de História, tão importante para a nossa análise.

2.1 Tramas da produção intelectual freiriana

Acompanhando a compreensão de Pitano, Streck e Moretti (2020), nesta seção analisamos os principais momentos de viragem na concepção de intelectual militante de Paulo Freire. Por isso, argumentamos que ao longo dos anos, Freire foi se construindo e reconstruindo constantemente, pois reconhecia a si mesmo como sujeito histórico que aprendia na experiência vivida com as pessoas oprimidas.

No primeiro capítulo desta pesquisa, evidenciamos que não é nosso objetivo analisar detalhadamente a vida e a obra de Paulo Freire, até porque isso já vem sendo realizado suficientemente bem por diferentes grupo de intelectuais, tais como: Freire (2017); Scocuglia (1999); Souza (2001); Streck, Redin, Zitkoski (2018); Streck, Moretti, Pitano (2018); Pitano, Streck, Moretti (2019), Kohan (2020) Haddad (2019), entre outros. Portanto, concentramos a nossa investigação nos momentos que evidenciam as mudanças que contribuíram para o desenvolvimento de sua epistemologia pedagógica, especialmente conectada com a compreensão da História.

Transformações que podem ser compreendidas através da relação entre a *práxis* das experiências de vida do autor e os diálogos intelectuais com autores e autoras de todo o mundo. Talvez possamos elencar pelo menos três momentos cruciais que levaram à

mudanças intelectuais na produção de Freire: a) diálogo com Anísio Teixeira; b) conexão com intelectuais marxistas, como Gramsci, Fanon e Amílcar Cabral; c) diálogo com as perspectivas pós-modernas colocando-se como um intelectual da pós-modernidade crítica.

O primeiro momento de transformação do pensamento freiriano se deu a partir da relação entre Paulo Freire e Anísio Teixeira. Esse contato foi marcado por diálogo e influência mútua, representando uma interseção significativa no cenário educacional brasileiro. Ambos foram figuras proeminentes que contribuíram de maneiras para o desenvolvimento da educação no país, cada um deixando sua marca única e, ao mesmo tempo, influenciando o pensamento um do outro.

De 1951 a 1964, Anísio Teixeira assumiu cargos de direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo criador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Neste período, Teixeira ficou conhecido por sua visão progressista e suas ideias inovadoras que moldaram políticas educacionais no Brasil ao longo do século XX. Anísio Teixeira defendia uma visão democrática e inclusiva da educação, buscando criar um ambiente de aprendizado acessível para todos e todas, independentemente de classe social ou origem. Sua abordagem valorizava a laicidade do ensino público e acreditava na escola como um espaço vital para a formação integral dos indivíduos, indo além do mero ensino de disciplinas acadêmicas. Também destacava a importância da educação como instrumento de transformação social, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a consciência crítica e a participação cidadã.²⁵

Freire faz referência a Anísio Teixeira em seis de seus livros, abordando essencialmente a necessidade de uma reforma política e educacional no Brasil. Segundo Saul (2019), Freire retornou a Anísio Teixeira para reafirmar que a educação de qualidade não poderia ser privilégio de alguns, mas direito de todos e todas os sujeitos. A interação entre esses dois grandes pensadores contribuiu para a formação de um panorama educacional mais aberto, reflexivo e orientado para a transformação social, refletindo o

²⁵ Vale destacar que Anísio Teixeira foi influenciado pelas ideias progressistas de John Dewey, adotou princípios fundamentais da pedagogia pragmática e da educação experimental. Ambos acreditavam na necessidade de uma educação centrada no aluno, valorizando a experiência, a participação ativa e o pensamento crítico como elementos essenciais para a formação de cidadãos capacitados e engajados. A abordagem de Dewey sobre a educação como um processo dinâmico e adaptativo ecoou em Teixeira, que aplicou essas ideias em sua atuação no movimento da Escola Nova no Brasil, contribuindo significativamente para a reforma educacional no Brasil.

compromisso de ambos com uma educação que promove a emancipação e a justiça social. Assim, a perspectiva intelectual de Anísio Teixeira ressoa como um legado duradouro, influenciando o pensamento educacional no Brasil e contribuindo para o desenvolvimento de políticas que buscam equidade e justiça no acesso à educação. Ao mesmo tempo que influenciou Paulo Freire a radicalizar a sua opção política e pedagógica pela democratização da educação no Brasil. (FONSECA, 2005).

O segundo momento de viragem do pensamento de Freire foi desenvolvido em um dos momentos mais dramáticos e notabilizados da sua vida, o período em que esteve exilado do Brasil. Como já foi apontado, antes do regime Civil-Militar, sob forte influência do pensamento de Anísio Teixeira, Freire desenvolveu uma proposta educacional centrada na libertação e na conscientização, que buscava capacitar as camadas mais desfavorecidas da sociedade por meio da educação. Entretanto, suas ideias desafiavam as estruturas autoritárias e conservadoras vigentes na época.

Com o golpe de 1964 as propostas de Freire foram vistas como insurgentes, suas obras foram banidas e suas atividades educacionais foram interrompidas. No mesmo ano, ele foi preso sob acusações de subversão, sendo posteriormente exilado. Seu exílio durou cerca de 16 anos, durante os quais lecionou em diversos países, disseminando suas ideias e consolidando seu prestígio internacional.

Após breve passagem pela Bolívia, Paulo Freire se exilou no Chile a convite do Ministro da Agricultura, Jacques Chonchol. Neste país, atuou na formação de técnicos do setor agrário no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA). Parte da experiência com os camponeses chilenos foi narrada no livro “Extensão ou Comunicação?” (1969, em espanhol, 1971 em português). Neste livro, Freire apresenta o projeto de mobilização pela reforma agrária no Chile, questionando o papel dos intelectuais enquanto aliados nas lutas dos sujeitos históricos por justiça social.

O período vivido no Chile foi muito importante para Freire, momento em que escreveu outras obras fundamentais para a compreensão de sua bibliografia, como “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1975) e “Pedagogia do Oprimido” (1987). Vale destacar a enorme repercussão mundial que o autor obteve com a publicação de “Pedagogia do Oprimido” (1970 em inglês, 1975 em português), passando a ser considerado como um dos principais formuladores de uma *práxis* político-pedagógica intencionalmente contra-hegemônica (SCOCUGLIA, 1999).

Ao longo dos quatro anos em que Paulo Freire, Elza Freire e seus filhos passaram no Chile, ele também colaborou com o Ministério da Educação para a alfabetização de

adultos e assessorou como funcionário da UNESCO em um órgão misto das Nações Unidas. Vale lembrar que o Chile nos anos 1960 era um dos poucos países que mantinha uma política de democracia cristã tornando a capital Santiago espaço de congregação de intelectuais, de estudantes, de sindicalistas e de lideranças de esquerda de toda a América Latina (MOTA NETO, 2015).

Paulo Freire permaneceu no Chile até o ano de 1969, período em que setores militares (principalmente oficiais da marinha e do exército) e grupos terroristas nacionalistas-neofascistas (como o grupo *Pátria y Libertad*) se articulavam para a perseguição de intelectuais e movimentos ligados ao socialismo e reforma agrária no país. Logo em seguida, Paulo Freire exilou-se nos EUA, local em que foi convidado para lecionar sobre sua epistemologia na Universidade de Cambridge e na Universidade de Harvard. (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005). Durante esse período, suas ideias ganharam destaque e sua influência se expandiu globalmente. Sua experiência nos EUA durou menos de um ano, e em 1970 Freire aceitou o convite para trabalhar como consultor principal do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra/ Suíça. Junto ao CMI, Freire atuou no desenvolvimento de campanhas de alfabetização em países africanos que passavam pelo processo de descolonização, principalmente na Tanzânia, na Guiné-Bissau, no Cabo Verde, na Angola e em São Tomé e Príncipe.

Vale lembrar que o processo de descolonização da África no século XX foi um marco significativo na História do continente, caracterizado pela busca das nações africanas pela independência política e pelo fim do domínio colonial europeu. Após as duas Grandes Guerras Mundiais, as potências coloniais europeias enfrentaram desafios econômicos e sociais significativos, o que minou sua capacidade de manter o controle sobre vastos impérios coloniais. Além disso, o questionamento global das práticas coloniais, impulsionado pelo desejo de autodeterminação e igualdade, ajudou a catalisar os movimentos de independência na África. A descolonização na África, no entanto, não foi um processo homogêneo. Alguns países alcançaram a independência de forma relativamente pacífica, enquanto outros enfrentaram conflitos armados prolongados. As fronteiras coloniais muitas vezes arbitrárias também geraram desafios, contribuindo para tensões étnicas e políticas em algumas regiões. (MAZRUI; WONDJI, 2010).

Nesse contexto, Freire passou a radicalizar a sua visão de mundo, especialmente em seu diálogo com o marxista Antônio Gramsci. O encontro com Gramsci se deu mediado pela leitura de Amílcar Cabral, importante intelectual guineense que ajudou no

processo de reconstrução do país. Freire e Cabral compartilhavam uma visão crítica sobre o papel da educação na emancipação dos oprimidos. O pensador guineense Amílcar Cabral foi um líder revolucionário e teórico da libertação africana, e enfatizava a importância da cultura na luta contra o colonialismo e na construção de identidades nacionais. Ávido leitor de Gramsci, propôs uma educação libertadora que capacitasse os educandos e as educandas a compreenderem criticamente as estruturas de poder e a se engajarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

Segundo Romão (2019) tanto o Amílcar Cabral quanto Paulo Freire reconheciam a importância não apenas da independência política, mas também da libertação intelectual e cultural para alcançar uma verdadeira autonomia. Nas palavras de Romão (2019):

Uma das convergências mais profundas entre o legado do líder da independência dos dois países africanos e a obra do educador pernambucano diz respeito a seus conceitos sobre revolução, não apenas no sentido de luta armada contra o colonizador para a afirmação de uma nacionalidade autônoma e soberana, mas também pela ideia de que nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua "Razão". (ROMÃO, 2019, p.53. In. PITANO, STRECK, MORETTI).

Podemos interpretar que a referência à "razão" indica que essa libertação vai além das fronteiras físicas e territoriais, atingindo o domínio das ideias e formas de pensar. Dessa forma, ambos os pensadores enfatizam a necessidade de uma revolução que abranja não apenas as estruturas políticas, mas também os aspectos cognitivos e culturais, buscando uma transformação completa e profunda na sociedade pós-colonial.

Os principais conceitos gramscianos mobilizados por Freire são a percepção da contra hegemonia, o papel dos intelectuais no desenvolvimento nacional e os partidos políticos como educadores da sociedade. Assim, ainda que permaneça analisando as propostas de Marx, Freire passa a se aproximar da interpretação de Gramsci em que o marxismo cultural se apresenta como importante aporte intelectual. Por isso, Freire destaca em suas obras a importância da conscientização como um processo de libertação que transcende as barreiras culturais e sociais.

A partir dos escritos africanos Freire reconhece na perspectiva gramsciana do marxismo cultural um aporte teórico mais duradouro e definitivo. (SCOGUGLIA, 2019, p.69). Portanto, a convergência entre Freire e Cabral (consequentemente com Gramsci) se manifesta na compreensão de que a educação deve ser um instrumento de empoderamento político e cultural. Ambos reconheciam a necessidade de superar a alienação imposta pelas estruturas opressivas do colonialismo e da colonialidade, e

acreditavam na capacidade das comunidades de serem agentes ativas de sua própria libertação.

Parte da experiência de Freire e dos membros do Instituto de Ação Cultural (IDAC) na construção educacional da Guiné-Bissau foi narrada na obra: “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (1978), que é um compilado de suas cartas escritas ao Ministro da Educação do país, Mário Cabral, irmão de Amílcar Cabral.

Neste livro, Paulo Freire narra a primeira vez que pisou na África, e sua importante conexão com a cultura e com as pessoas daquele lugar. Relembremos que Freire já estava afastado do Brasil há quase dez anos, e ao encontrar-se com a África, pela primeira vez rememora seu contexto de origem, a América Latina, o Brasil, o Nordeste, o Pernambuco, o Recife.

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 09).

Nessa passagem podemos perceber um educador que se sentia intimamente conectado com aqueles sujeitos, ao passo que evidencia a valorização rebelde de hábitos e formas de vida ligados à terra e à cultura local. Ainda que submetidos por centenas de anos à exploração e violência da colonização que buscou reduzir as identidades, modos de produção de saberes e todas as relações intersubjetivas no espaço colonizado, Freire compreende que os oprimidos e as oprimidas desenvolveram formas de resistência à colonização. Como afirma Streck: “Freire emerge como importante elo de ligação entre dois continentes tragicamente ligados pela exploração imperialista e pelo transplante de enormes contingentes da população africana como escravos na América”. (STRECK, 2005, p. 09).

Assim como faz com Amílcar Cabral, Freire dialoga com a perspectiva psicanalítica e marxista do pensador martinicano, Frantz Fanon. Este intelectual foi um dos maiores interlocutores de Freire, principalmente no contexto de descolonização da África. Em “Os condenados da terra”, Fanon (2015), aponta que o projeto descolonial é urgente, principalmente com os sujeitos aviltados em corpo, alma e mente pela racialização/ desumanização colonial. Nesse sentido, Fanon provoca os seus leitores

(dentre eles, está Paulo Freire) a repensar a História e a historicidade dos lugares e pessoas colonizados na Modernidade/ Colonialidade europeia.

Para Fanon, a descolonização, necessariamente implica em uma forma de aprendizado que requer desaprender as imposições coloniais. Contudo, o autor enfatiza que a descolonização não se refere somente ao espaço físico dos países colonizados, e ela só atinge sua plenitude quando os sujeitos (especificamente referindo-se à racialização negra) adquirem consciência de sua situação opressiva. Além disso, destaca que os opressores (brancos) também devem tomar consciência de sua cumplicidade com o sistema moderno-colonial-patriarcal-racista. Podemos interpretar que que Fanon denomina de "conscientização dos brancos", Freire conceitua como "suicídio de classe", entretanto, ambos identificam os condicionamentos ideológicos das classes dominantes e dominadas.

Muito embora Fanon aborde a realidade argelina e Freire a latino-americana, é possível argumentar que ambos estão preocupados com as implicações na vida das pessoas historicamente oprimidas pela Modernidade/ Colonialidade. No livro "Pedagogia do Oprimido" (1987), Freire advoga pela superação das opressões, mesmo que esse processo seja brutal e doloroso. Em diálogo com Fanon, o autor radicaliza sua abordagem, abrangendo as dimensões racial, política, epistêmica e ontológica da opressão colonial. Nessa obra, Freire oferece uma leitura crítica, progressista e politizada da História latino-americana. Assim, ele argumenta que apenas os sujeitos oprimidos e oprimidas ao longo da História tem a capacidade de questionar e lutar pela libertação, pois são eles e elas que vivenciam diariamente as implicações da colonialidade. (LOUREIRO, 2020).

Quase trinta anos depois, em "Pedagogia da Esperança" (1992), Freire reafirma a importância da rebeldia como a práxis político-pedagógica que valoriza a existência e a vida. Assim, em Freire a revolução, permeada pela "justa ira" e indignação, também é caracterizada pela esperança e utopia. Portanto, tanto para Freire, quanto para Fanon, a revolução se apresenta como uma *práxis* de re-existência e re-humanização de homens e mulheres historicamente aviltados da sua capacidade ontológica de "ser mais" (FREIRE, 1992).

Essa relação entre o pensamento de Freire e Fanon pode ser vista em diferentes obras. No livro "Ação Cultural para a Liberdade" (1981), Paulo Freire recomenda a leitura de Fanon e Albert Memmi como uma maneira de entender como a cultura do opressor é internalizada pelo oprimido. Essa operação alienada, que Freire chama de "hospedagem" da cultura do opressor pelo oprimido, é traduzida por ele em "Pedagogia do Oprimido"

(1987). Nas "Cartas à Guiné-Bissau", Freire destaca que o processo de colonização cultural ocorre através da educação, impondo a ideia às crianças e aos jovens colonizados de que são seres inferiores. (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Assim, podemos interpretar que a interseção entre Freire e Fanon reside na compreensão de que a educação é uma ferramenta essencial na luta contra a opressão. Freire, inspirado pelo marxismo, propôs a conscientização como meio de empoderar os oprimidos, enquanto Fanon, com sua perspectiva da psicanálise, explorou as profundezas da alienação e do desejo de libertação. Assim, ambos reconheceram a importância de superar a alienação para alcançar uma transformação social significativa.

O retorno de Paulo Freire ao Brasil foi possível a partir da concessão de um passaporte temporário em 1979, período que utilizou para visitar a sua família. O retorno definitivo só viria em 1980, alguns anos antes do fim oficial da Ditadura Civil-Militar. A sua presença no país contribuiu para a redemocratização e para a retomada de suas atividades educacionais. Segundo Haddad (2019), Freire entendeu o período exilado de forma profundamente pedagógica, utilizando o tempo para escrever e dialogar com diversas pessoas:

O exílio foi um momento de intensa produção intelectual para Paulo. Com a família em segurança e abastecido de novas experiências profissionais, o educador pensava de longe o Brasil. A primeira tarefa foi revisar e terminar de escrever o que havia começado entre uma prisão e outra, em momentos de extrema tensão e descontinuidade. Com base em Educação e atualidade brasileira, sua tese apresentada à Universidade de Recife, Paulo escreveu Educação como prática da liberdade, livro no qual discorre sobre as experiências no Movimento de Cultura Popular, a maratona de Angicos e a formulação da Campanha Nacional de Alfabetização. (HADDAD, 2019, p. 79).

O exílio não apenas fortaleceu o legado de Freire, mas também ressaltou a importância de suas ideias no cenário internacional, mostrando que a educação pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra a opressão e na construção de sociedades mais justas. Pesquisadores como Kohan (2020) e Haddad (2019), entre outros que se dedicam a analisar a vida e obra de Freire, notabilizam como o autor durante o período exilado manteve um diálogo constante com intelectuais de diferentes partes do mundo, o que contribuiu para a internacionalização de suas ideias.

Além de suas atividades acadêmicas, Freire continuou a desenvolver projetos educacionais em diversos países, promovendo *workshops*, palestras e cursos que disseminavam suas abordagens pedagógicas. Seu comprometimento com a transformação social e sua resistência ao autoritarismo eram constantes, mesmo diante das dificuldades impostas pelo exílio.

A agitada agenda de trabalho de Paulo Freire e suas disputas políticas não impediram que ele dedicasse tempo à sua produção intelectual. Durante os anos de exílio e nos primeiros anos após o seu retorno ao Brasil, ele adotou a prática de publicar livros contendo diálogos e entrevistas com educadores e pensadores de diversas áreas. Os diálogos eram transcritos, editados e revisados pelos próprios autores antes de serem publicados. Paulo apreciava essa maneira de explorar e aprofundar ideias, frequentemente conectando narrativas de vida com reflexões sobre a prática profissional e seu contexto, além de fornecer sugestões a serem experimentadas no futuro. Geralmente, os diálogos ou entrevistas eram mediados por uma terceira pessoa. Haddad (2019) expressa um momento importante da reflexão de Freire sobre a sua historicidade vivenciando o Brasil sob a Ditadura Civil-Militar:

Em outubro de 1984, passadas as grandes manifestações populares que exigiam eleições diretas para a presidência da República, Paulo se encontrou com Frei Betto na casa do jornalista Ricardo Kotscho, para uma conversa que acabou se estendendo por seis horas. Nesse diálogo, mediado por Kotscho, o educador falou sobre seu sonho de viver numa sociedade em que as ruas e praças fossem tomadas pelo povo todos os dias, **“uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar”**. Comentando o contexto político pré-1964, quando a presença das massas populares foi estimulada pelos governos populistas para garantir sua sobrevivência política, observou que “na medida em que esta contradição se aprofunda ou essa ambiguidade se enfatiza, você marcha para a revolução ou para o golpe”. (HADDAD, 2019, p.139, **grifo nosso**).

Grifamos no texto o momento em que Freire destaca a importância de o povo não somente escutar obedientemente as diretrizes impostas a eles e elas, mas também ter a possibilidade de ter voz sobre a sua própria História. Ou seja, de que o povo possa expressar as suas culturas, intelectualidades e crenças. Freire tensiona este debate demonstrando uma habilidade notável em dialogar com a imprensa, utilizando os meios de comunicação como uma ferramenta estratégica para disseminar suas ideias e manter viva a discussão sobre educação, justiça social e democracia no Brasil.

Em entrevista para a Revista Leitura: Teoria e Prática (1982) faz um chamamento para os educandos e educandas mobilizarem-se contra os regimes autoritários: “Conclusão? É a mesma para todos, alunos da América Latina, estudantes da Ásia ou universitários da Europa e dos EUA: por favor, amigo, jamais renuncie à capacidade de se surpreender diante do mundo ou com ele.”²⁶. Nesse sentido, Freire provocava a pensar

²⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura:** teoria e prática, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov., 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro. Disponível

que a esperança é a ação cotidiana em busca de um mundo socialmente mais justo, democrático e amoroso.

No fundo, podemos inferir que quando Freire dialoga sobre esperança, ele está propondo pensar em um mundo diferente do experienciado no passado e presente, um mundo de libertação. Segundo Mota Neto (2015) a libertação é tema recorrente da epistemologia freiriana, mas foi a partir da escrita da *Pedagogia do Oprimido* (1987) que essa compreensão passou a ser radicalizada. Nesse livro o autor demonstra que o problema da liberdade não é apenas ontológico, mas também histórico. Para Freire, a libertação pressupõe engajamento político de superação das contradições nas relações entre opressores e oprimidos. Assim, o autor percebe que a questão da liberdade de ser mais não diz respeito somente à dimensão ontológica, mas também histórica de subjugações. Segundo Mota Neto (2015) a libertação em Freire só pode ser completa quando for para todos e todas os sujeitos oprimidos e oprimidas.

Segundo Mignolo (2008), no âmbito do debate sobre emancipação e libertação, ambos constituem lados distintos da mesma moeda da Modernidade/ Colonialidade. A emancipação enraíza-se na lógica ocidental das revoluções burguesas, resultando em uma noção de "maioridade" ou reconhecimento dentro do contexto moderno. Por outro lado, a libertação, conforme destacado por Mignolo, representa a resistência dos oprimidos na *Abya Yala*, marcando uma ruptura fundamental com a noção de dominação moderna.

Nesse contexto, a libertação dos povos colonizados em regiões como Ásia, África e América Latina não se concretiza definitivamente apenas com as independências político-econômicas. Sua plenitude ocorre somente quando os indivíduos compreendem as dinâmicas coloniais e trabalham ativamente para superá-las. À luz dessa base teórica, torna-se compreensível que a escolha do termo "libertação" nas obras de Freire não seja casual, mas sim indique uma ruptura descolonial com os paradigmas da modernidade. (LOUREIRO, 2020).

Durante o exílio do seu contexto de origem Freire expressava o seu profundo amor pelas pessoas de seu país. Daí a sua vontade de retornar ao Brasil. Quando retornou, a recepção de Freire foi caracterizada por uma mistura de entusiasmo e reconhecimento por suas contribuições à educação e à resistência democrática durante os anos de autoritarismo. Diversos setores da sociedade, incluindo intelectuais, educadores, ativistas

e estudantes, celebraram seu retorno como um símbolo de esperança e renovação. No trecho a seguir Haddad (2019) narra um pouco da sensação de entusiasmo com o retorno de Paulo Freire ao Brasil:

O teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a PUC, estava cheio naquele 20 de agosto de 1979, com pessoas sentadas nos corredores e nas laterais do palco. Ficaram de fora muitos estudantes, professores e interessados em educação em geral, que seguiam tentando participar de um momento histórico. Aquela era a primeira atividade pública de Paulo Freire, de volta ao Brasil depois de quinze anos de exílio. O país vivia um clima de entusiasmo com o início do processo de abertura política, apesar do autoritarismo ainda vigente — a ditadura só se encerraria no Brasil em 1985. (HADDAD, 2019, p. 120).

O entusiasmo se dava pelo retorno de Paulo Freire ao Brasil, mas também pela possibilidade de abertura política proveniente de anos de lutas institucionais no Legislativo e no Judiciário, e mesmo dentro do Executivo. Mas essencialmente em função dos crescentes movimentos sociais em demanda por direitos civis e resistência às repressões impostas pelos militares. Vinha ainda de setores progressistas da Igreja Católica, que em consonância com a Teologia da Libertação defendiam uma aproximação com os pobres e desfavorecidos.

No Brasil, Freire se engajou ativamente na construção de um ambiente democrático, contribuindo para as discussões sobre políticas educacionais e participou de movimentos sociais que defendiam a abertura política. É notável como as suas experiências vividas no período do exílio influenciaram diretamente nas suas proposições quando retornou ao Brasil.

Durante os dezoito anos que esta pesquisa comporta, Freire demonstrou como sempre se colocou como um sujeito historicamente inserido e por isso, logo nos primeiros anos de seu retorno ao Brasil, deixou claro que não retornava com “soluções prontas na maleta”. Pelo contrário, colocou-se em diálogo com lideranças, intelectuais e a imprensa local para tentar reaprender o seu país. Durante essas décadas, Freire escreveu e publicou diversas obras importantes, ampliando ainda mais seu impacto na literatura educacional. Algumas de suas contribuições mais notáveis incluem "Pedagogia da Esperança" (1994) e "Pedagogia da Autonomia" (2002).

No contexto histórico de produção destas obras a pós-modernidade consolidou-se como uma corrente de pensamento cultural e intelectual que desafiou as narrativas modernistas e as metanarrativas totalizadoras. Este período foi marcado por uma sensação de ruptura com as certezas e grandiosas narrativas do passado, dando lugar a uma multiplicidade de perspectivas, identidades e estilos. A pós-modernidade questionava a

noção de verdade objetiva e exploravam as complexidades da linguagem e da interpretação. O surgimento da internet e da globalização intensificou ainda mais essa era pós-moderna, conectando culturas de maneiras antes inimagináveis e dando espaço para uma diversidade de vozes e experiências.

Nesse contexto, interpretamos que Freire desenvolveu um terceiro momento de viragem no seu pensamento, a partir do diálogo com as perspectivas pós-estruturalistas, colocando-se como um intelectual da pós-modernidade progressista. Em *Pedagogia da Esperança* (1992) o autor discute a relação entre pós-modernidade, democracia e a complexidade das dinâmicas sociais. Por isso, critica a visão simplista de alguns discursos pós-modernos que proclamam o advento de uma sociedade sem classes sociais ou ideologia, mesmo em contextos em que essas questões persistem.

Freire destaca que a pós-modernidade, na sua perspectiva, não implica na eliminação desses elementos, mas sim em uma abordagem mais democrática para lidar com conflitos, trabalhar a ideologia e combater injustiças em direção a um socialismo democrático. O autor reconhece a existência de diferentes manifestações de pós-modernidade, tanto de direita quanto de esquerda, desmistificando a noção de que ela representa um tempo demasiado especial que suprimiu categorias tradicionais como classes sociais, ideologias e divisões políticas.

Freire ressalta que a pós-modernidade de esquerda, em particular, destaca-se pela reinvenção do poder, indo além da mera conquista e por isso, reconhece a si mesmo enquanto um intelectual pós-moderno progressista. Ao passo que destaca que a pós-modernidade progressista requer humildade e uma abordagem não autoritária para manter seu poder transformador, contrastando com a rigidez excessiva da modernidade.

Segundo essa perspectiva progressista da pós-modernidade, o ensino não deve ser apenas a transmissão mecânica de conhecimento sobre um objeto ou conteúdo. Em vez disso, o autor destaca a importância de ensinar de maneira mais significativa, onde os alunos não apenas memorizam conceitos, mas compreendem a razão de ser do objeto ou do conteúdo. Como explicita:

Espero que as progressistas e os progressistas que sofremos, que perdemos companheiros e companheiras, irmãos, amigos, com a perversidade dos golpes que nos impuseram não demos ouvidos a essas falsidades com ares de pós-modernidades mas tão idosas quanto o mandonismo dos poderosos. (FREIRE, 1992, p. 92)

No contexto pós-moderno, ensinar não é apenas instruir os alunos a aprender, mas guiá-los a compreender a lógica subjacente ao objeto de estudo. Freire destaca que o

verdadeiro ensino ocorre quando os educandos aprendem a aprender uma vez que entendem a essência do conhecimento que estão adquirindo. Além disso, Freire expressa preocupação com as falsas interpretações da pós-modernidade que podem surgir, especialmente em contextos políticos difíceis. Ele faz um apelo aos progressistas para que não cedam a interpretações distorcidas e antiquadas, lembrando que o verdadeiro espírito progressista é aquele que busca compreender e transformar criticamente a realidade, em oposição às imposições autoritárias e conservadoras dos poderosos.

Em entrevista para a revista Nova Escola (1993) Freire segue o diálogo sobre o crescimento do neoliberalismo e da pós-modernidade. No texto, Paulo Freire critica a visão neoliberal que proclama a morte da História e promove uma abordagem fatalista, especialmente em relação às classes dominadas. Ele contesta a ideia de que o presente neoliberal é uma repetição inevitável, destacando o caráter ideológico do discurso fatalista do neoliberalismo. Freire argumenta que o neoliberalismo propaga um pragmatismo falso ao sugerir que os sonhos e utopias cessaram, defendendo, assim, uma educação voltada apenas para a habilidade técnica e científica, sem considerar a formação integral do indivíduo.

Para Freire, a proposta neoliberal de treinamento vai contra a natureza humana, pois ele acredita que as pessoas não existem apenas para serem treinadas, mas sim como agentes transformadores do mundo. Ele rejeita a ideia de adaptação passiva, propondo uma abordagem na qual a educação desafia, questiona e instiga os educandos a se tornarem sujeitos ativos da História. Freire enfatiza a importância de uma pedagogia que promova a conscientização dos educandos, os quais se tornam participantes críticos na construção de um mundo mais justo.

O discurso neoliberal está impregnado de uma ideologia fatalista. Quando o objecto da fatalidade são as classes dominadas aí fatalismo existe; quando se trata dos interesses dominantes o fatalismo, aí já não existe. É um discurso falso. **Nenhuma realidade é porque tem de ser, nenhuma!** O neoliberalismo defende o chamado pragmatismo. Consiste no seguinte: se os sonhos e as utopias acabaram, se o que é necessário é habilitar para executar, o ideal e o importante da educação é treinar do ponto de vista técnico e científico o educando. Formar, de jeito nenhum! **Eu continuo a dizer, homens e mulheres não viemos para o mundo para ser treinados, fizemo-nos no mundo seres modificadores. A adaptação ao mundo é apenas um momento do processo histórico. Adapto-me hoje para amanhã, desadaptando-me, corrigir o mundo e inserir-me nele.** Uma pedagogia do outro treino não faz isso, insisto. Eu defendo uma prática educativa que discute, convida e insiste em que o educando se deve assumir como sujeito da História. O educando desoculta

verdades políticas, sociais, ideológicas. Uma pedagogia como essa é hoje tão necessária quanto ontem, nos anos 70.²⁷ (**grifos nossos**).

No fundo, Freire dialoga sobre a necessidade contínua de empoderar os educandos para que assumam papéis ativos na sociedade, compreendam as complexidades políticas e sociais e contribuam para a transformação positiva do mundo. Freire defende uma prática educativa que não apenas ensine habilidades técnicas, mas que também estimule o pensamento crítico e a participação ativa na construção do futuro.

A crítica principal de Freire recai sobre o discurso liberal, que, segundo ele, apresenta uma lógica de classe que nega a existência de classes sociais. Como aponta em entrevista para a revista *Presença Pedagógica*:

Hoje sou um homem radicalmente crítico do discurso neoliberal, e que se alonga em pós-moderno. Para mim, a pós-modernidade é reacionária ou progressista. Não acredito numa pós-modernidade como específica, exclusiva, ela mesma gritando “sou a pós-modernidade”. O discurso liberal tem uma lógica de classe fantástica. Ele nega as classes, como se a história pudesse, de uma vez, acabar com a chamada continuidade de si mesma. **Uma das características que faz a história ser a história é que ela tem continuidade, é que ela tem historicidade.** Quer dizer, a história marcha, continua, a história é devir, não uma entidade sobre nós. Os liberais chegam e anunciam a morte da História, em que os homens e as mulheres tenham morrido. Os liberais dizem que todo mundo se tornou igual. Então, uma das tragicidades do intelectual do terceiro mundo, como nós, é que damos aulas de pós-modernidade e convivemos com 30 milhões de miseráveis, no Brasil, que não chegaram sequer à modernidade.²⁸

No excerto anterior da entrevista cedida à revista *Presença Pedagógica* (1995), Freire questiona a validade do discurso pós-moderno, principalmente quando aplicado em contextos como o Brasil, onde a modernidade - enquanto processo de modernização e ampliação de acesso à bens de consumo - ainda não foi alcançada por uma parte significativa da população. Freire destaca a ironia e a falta de conexão entre as teorias pós-modernas e a realidade de milhões de pessoas que vivem em condições precárias. Ele ressalta a importância de uma abordagem mais crítica e contextualizada, que leve em consideração as diferentes realidades sociais e econômicas.

Levando em consideração esta necessidade, Freire também foi se transformando ao longo de sua trajetória. Foi através das interações e colaborações com diversas pessoas

²⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. "Nós somos seres da briga". Entrevista para João Serafim. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 4 de maio de 1997. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1264>>. Acesso em: 02/03/2023.

²⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.1, n.1, fev. 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1183>>. Acesso em: 05/06/2022.

ao longo de sua vida que Freire desenvolveu e refinou suas ideias, adaptando-as às necessidades e desafios específicos de cada situação. Por isso, podemos entender que a sua abordagem pedagógica, centrada no diálogo e na conscientização, reflete não apenas um método educacional, mas também uma postura filosófica que se adaptou e evoluiu ao longo do tempo. A dinâmica entre Freire e o ambiente que o cercava revela um compromisso constante com a reflexão crítica e a adaptação criativa, consolidando-o como um pensador influente cujo legado transcende as fronteiras do tempo e do espaço.

2.2 Metodologia de pesquisa: porque entrevistas?

Os documentos, os relatos, os objetos, não falam por si só, é necessário o pesquisador, que no ímpeto de não apenas interpretar e sim transformar o mundo, parafraseando Marx e Engels, escolha o mirante, ou melhor, lugar onde fará a leitura da realidade, haja vista que o pensamento de um pesquisador é situado. (ZANLORENZI, 2010, p. 62).

Ao ponderar sobre as metodologias de análise na História da Educação, Zanlorenzi (2010) ressalta a impossibilidade de imparcialidade na pesquisa científica. Ela enfatiza que os pesquisadores e as pesquisadoras atuam como agentes na interpretação e transformação do mundo. Por isso, argumenta que a consideração do contexto histórico e a adoção de perspectivas teóricas e práticas são cruciais para a condução de investigações. De acordo com a autora, a maneira como o pesquisador, a partir de suas perspectivas teóricas, levanta e analisa as fontes é o que confere singularidade à pesquisa. Nesse contexto, Zanlorenzi destaca a influência da filosofia de Marx e Engels ao afirmar que a relevância do pesquisador ou da pesquisadora não se limita à interpretação, mas estende-se à capacidade de transformar o mundo por meio de suas análises e conclusões. Essa abordagem ressalta a subjetividade inerente à pesquisa histórica, sublinhando o papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento.

Nas pesquisas em História da Educação, o uso de fontes primárias e secundárias tem papel relevante para a construção do campo. As fontes, enquanto registros, enquanto testemunhos do passado, são essenciais na produção do conhecimento histórico. Os jornais, as revistas, atas, fotos, livros de registro, entre outras fontes físicas, são exemplos de fontes que auxiliam os pesquisadores e pesquisadoras.

A metodologia utilizada nesta pesquisa pode ser entendida como uma análise documental de cunho historiográfico (GRAZZIOTIN, KLAUS, PEREIRA, 2022). Esta perspectiva indica que a nossa investigação toma como fonte de pesquisa, documentos (escritos e imagéticos) que tenham relevância para a História e historiografia da

Educação. Assim, associamos a análise histórica de fontes primárias e secundárias, para as discussões no campo da História da Educação, em nosso caso, especialmente acerca da epistemologia desenvolvida por Paulo Freire.

Ao olharmos para a produção historiográfica ocidental no século XX, em especial nos últimos sessenta anos, observamos uma verdadeira revolução na compreensão de elementos básicos do saber histórico, como os temas de estudo, abordagens, metodologias e na própria compreensão do que é considerado fonte histórica. Parte importante dessa mudança surge com a chamada Escola dos Annales, movimento encabeçado pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre na França, como uma proposta inovadora e que contrapunha as noções já consolidadas de História daquele momento, que em grande parte concentravam sua análise em uma História predominantemente política, com foco na vida de grandes personalidades.

Esta noção de História consolidada durante o século XIX e parte do XX guiou noções básicas do fazer historiográfico, defendendo muitas vezes que existia uma imparcialidade absoluta do historiador e da historiadora, com restrições claras em relação ao que deveria ser considerada fonte histórica, atendo-se à documentos oficiais de governos, órgãos públicos, escritos comprovadamente redigidos por grandes figuras políticas etc. Entretanto, a partir das proposições da Escola dos Annales passou-se a valorizar outras dimensões da História para além da política, como: a sociedade, a cultura e a economia de povos e grupos sociais.

Para isso ser possível, o diálogo interdisciplinar dos debates historiográficos com outras áreas do conhecimento, como a linguística e antropologia, se tornou essencial. Ampliou-se, também, a compreensão do que poderia ser considerado fonte histórica: para analisar populações, suas culturas e modos de vida, era necessário ir além dos documentos oficiais do Estado. Abriu-se espaço para análises em larga escala, com métodos quantitativos, análises de discursos e linguagens, dos mais variados grupos sociais. (BURKE, 1997).

Nos dias de hoje, estas concepções já se naturalizaram na historiografia ocidental, com avanços significativos no rigor metodológico para trabalhar com fontes variadas, como as entrevistas e artigos de periódicos, como as que são utilizadas nesta pesquisa. Além disso, nos apoiamos na abordagem da chamada “história vista de baixo”, que valoriza um olhar para as experiências das pessoas comuns, desvelando histórias e lutas de pessoas que historicamente foram invisibilizadas pela narrativa oficial. Nas palavras do historiador britânico Jim Sharpe:

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. Mesmo hoje, grande parte da história ensinada nas sextas classes e nas universidades da Grã-bretanha (e também, supõe-se, em instituições similares por toda parte), ainda considera a experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância; não a considera um problema histórico; ou, no máximo, considera as pessoas comuns como “um dos problemas com que o governo tinha de lidar”. (SHARPE in BURKE, 1992. p. 41).

Acreditamos que esta abordagem é coerente não apenas com a concepção de História de quem produz esta pesquisa, mas também com a experiência do próprio Freire e o conteúdo das fontes analisadas, como veremos durante esta Tese de doutoramento.

Sobre a ampliação no uso de fontes históricas e o uso da imprensa para esse fim, no campo das investigações de cunho historiográfico sobre a Educação, Tânia Luca é uma das precursoras sobre o uso da imprensa como uma fonte possível de pesquisa no Brasil. Segundo ela, a partir dos anos 1970, ao lado da História da imprensa, os próprios jornais se tornaram objetos de estudo. A autora aponta alguns cuidados fundamentais acerca da materialidade dos periódicos:

É importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural. Das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas e imateriais nos vídeos dos computadores, há avanços tecnológicos, mas também práticas diversas de leituras. Historicizar a fonte requer ter em conta, portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê. É óbvio que as máquinas velozes que rodavam os grandes jornais diários do início do século XX não eram as mesmas utilizadas pela militância operária, o que conduz a outro aspecto do problema: as funções sociais desses impressos. (LUCA, 2015, p. 132).

A relevância de investigações que possuem revistas e jornais como fonte está diretamente relacionada a sua característica de ser um importante espaço de circulação e difusão de ideias para públicos variados, ao mesmo tempo que estão permeados em interesses e contextos históricos específicos.

No caso da trajetória de Freire, suas experiências de vida são pontos de virada importantes em sua trajetória pessoal e epistemológica. Portanto, olhar para as documentações das entrevistas abre portas para entendermos o autor para além da narrativa de suas obras escritas. As entrevistas são produções que, ainda que não se diferenciem em relação ao conteúdo das obras sistematizadas nos livros, não passam por uma produção específica com escritas e inúmeras revisões, ao contrário, carregam certo espontaneísmo e tradução de seu pensamento para os mais diversos públicos. Por isso, o processo de coleta de entrevistas variadas, tem por objetivo lidar e falar sobre questões

mais cotidianas ou locais, e analisar os posicionamentos do autor por outros aspectos e pontos de vista.

Por esse motivo que o pesquisador ou pesquisadora precisam estar atentos à opção metodológica que empregam para inquirir os documentos. Uma vez que o trabalho não deve se limitar em apenas levantar dados e transcrevê-los, mas sim em fazer uma análise que preze pela responsabilidade e coerência entre a fundamentação teórica e o método científico. De acordo com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2012), para analisar periódicos é preciso situar a fonte no interior da História Social, Cultural e Política. Nas palavras dos autores: “O estudo específico do periódico é um elemento importante a ser considerado, pois a publicação não é um mero reflexo das relações sociais, mas componente delas.” (2012, p. 565).

Apesar da relevância de compreender complexamente os periódicos e suas intencionalidades, em nossa investigação este debate ficou em segundo plano. Nesta pesquisa não objetivamos investigar a História dos periódicos analisados, mas sim o conteúdo das falas de Paulo Freire e em que medida elas demonstram uma busca por compreender a História dos sujeitos da América Latina. Ou seja, se analisarmos os editoriais de cada um dos periódicos acabaremos desviando o foco principal de nosso estudo, uma vez que, para nós, a base empírica das entrevistas é um dos elementos para a compreensão do pensamento de Freire.

Contudo, não analisar diretamente os periódicos não significa negligenciar o contexto social e político em que o material foi produzido. E, não nos furtamos de apontar quando existem distâncias de propostas editoriais, como um jornal comunitário e um de massa. Porém, o leitor ou leitora pode observar que o contexto histórico ao qual Freire está inserido ocupa parte importante das análises desta Tese, sempre que se julgou necessário para afirmar as posições e análises que foram produzidas.

Através de tal proposta de pesquisa, construímos algumas perguntas que auxiliaram na análise do *corpus* documental, são elas:

- a) Qual o contexto e motivações das entrevistas?
- b) A mudança no tipo e no público-alvo de determinada imprensa (de massa, comunitária, local, etc.), influenciaram na mudança de perguntas das entrevistas?
- c) Quais elementos das entrevistas Paulo Freire aborda temáticas como colonialismo/ colonização/ descolonização/ América Latina, que podemos ler sob a ótica da epistemologia de(s)colonial?

- d) Como aparecem as concepções de História? O autor historiciza a si mesmo? E a História dos vencidos e vencidas?

A perspectiva que adotamos da análise documental de cunho historiográfico inspira-se nas proposições de Cellard (2012) sobre como a investigação aprofundada de documentos pode ser um importante instrumento para a compreensão ampla do objeto analisado. Por isso, Cellard (2012) propõe algumas dimensões que se inter-relacionam na construção do processo de análise documental. Segundo o autor, pesquisadores e pesquisadoras que optarem por este tipo de análise devem seguir alguns passos importantes, como:

- a) Investigação aprofundada do contexto social e histórico da produção do documento;
- b) Conhecer, ao menos brevemente, os dados biográficos de quem escreveu os discursos analisados;
- c) Investigar a procedência dos documentos em sua produção;
- d) Fazer uma leitura preliminar, para conhecer os conceitos-chave e estrutura do documento;
- e) Realizar uma análise interpretativa, a partir da classificação e organização do pesquisador e da pesquisadora, levando em consideração os itens anteriores.

As categorias estabelecidas por Cellard (2012) nos possibilitam entender que ao contextualizarmos os documentos, no fundo, estamos demonstrando como documentos históricos não são neutros, uma vez que foram produzidos por sujeitos carregados de intencionalidades e experiências próprias das suas historicidades. Zanrolenzi (2010) entende que esse tipo de pesquisa tem potência destacada para uma percepção não linear de tempo, uma vez que abarca debates acerca das ideologias e discursos que permearam e permeiam a produção educacional. Então, pesquisar, refletir e discutir sobre os métodos, teorias, políticas educacionais e caminhos pedagógicos “[...] é uma forma de conhecer as concepções de mundo, homem, história e sociedade e ampliar os conhecimentos para além do aparente, verificando assim as contradições”. (ZANLORENZI, 2010, p. 61).

Nesse sentido, esta pesquisa mantém o cuidado de não atribuir teleologicamente conceitos e perspectivas de análise às ideias de Paulo Freire, mas sim de propor uma outra chave de análise sobre o autor, realizando uma investigação de entrevistas que Paulo Freire concedeu à imprensa após seu retorno do exílio, em conexão com a bibliografia que era produzida em meio a este processo histórico.

Quando estávamos construindo o *corpus* documental desta pesquisa, fizemos uma garimpagem profunda do material digital do Centro de Referência Paulo Freire, ligado ao Instituto Paulo Freire. Neste processo encontramos entrevistas de Freire para as mais diversas mídias internacionais. Evidentemente que a internacionalização de suas ideias se deu através de suas obras escritas e aulas em grandes universidades do mundo, porém foi na imprensa que Paulo Freire se colocou disponível a dialogar com outros públicos. Como afirma em entrevista para a revista *Em Tempo*, em 1984:

Em Tempo – A imprensa, em seu papel de formadora de opinião, é educativa?
Paulo Freire – Quando se pergunta se a imprensa, de um modo geral, desenvolve uma tarefa pedagógica, minha resposta é: desenvolve. Eu não diria a imprensa em geral do país, até porque não a conheço. Eu não poderia dizer que a imprensa que conheço mais de perto, de São Paulo, do Recife, do sul do país, do Rio, faz pedagogia no sentido que eu gostaria que fosse feito. Mas que faz, faz. Se bem que nem tudo que a gente faz é profundo e amplamente bom, nem profundo e amplamente mau.²⁹

Nesta entrevista, Paulo Freire aborda a questão da imprensa como formadora de opinião e sua função educativa. Dessa forma, Paulo Freire reconhece a existência de uma dimensão pedagógica da imprensa, mas também aponta para a necessidade de uma avaliação mais cuidadosa das práticas jornalísticas, sugerindo que nem sempre elas atendem aos critérios desejados para uma emancipação crítica. Em seguida, Freire expressa que, assim como a educação, o jornalismo é reflexo da sociedade colonizada, que experiencia a colonialidade nos mais diversos âmbitos:

É. Tanto que a crítica que eu estou fazendo nesta conversa, mais fraternal do que outra coisa, estou fazendo com um discurso ameno, não zangado. Repito que muitos dos pecados que se encontra na educação brasileira se encontra na justiça, economia e jornalismo brasileiros. A minha esperança é que aos poucos amadureçamos. No dia em que a sociedade civil amadurecer mais ainda, a imprensa vai deixar de colocar uma frase fora do contexto da entrevista e dar a ela outra significação. A minha posição é que a imprensa se liberte cada vez mais. Acho que é fundamental, como a experiência do “Estadão” que durante a censura do regime militar – eu estava no exílio mas recebia os jornais – publicava uma notícia e daí a pouco saía com uma receita de bolo. Aquilo representava exatamente a censura. Eu acho que aquele comportamento foi assumidamente pedagógico. E político. Para mim a questão é a seguinte: lutar pela imprensa que se libere, lutar pela imprensa que torne cada vez mais compreensível estas diferenças. Uma imprensa intensa, clara e corajosa na crítica que faz.³⁰

²⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*, Manaus, 9 jun. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 07/05/2020.

³⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*, Manaus, 9 jun. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 07/05/2020.

Podemos interpretar que Freire argumenta que no processo de colonização, a imprensa passa a ser um instrumento de poder importante para a construção das sociedades coloniais na América Latina. O educador expressa a importância da liberdade de imprensa e destaca um exemplo do comportamento do jornal "Estadão" durante a censura na Ditadura Civil-Militar. Mesmo sob forte censura, o jornal publicava notícias que, de alguma forma, eram "disfarçadas" com receitas de bolo, representando uma forma de resistência e comunicação indireta. Freire vê esse comportamento como pedagógico e político. Por isso, expressa que entende o papel pedagógico da imprensa e o seu amplo alcance junto das mais diferentes camadas sociais, defendendo a luta por uma imprensa livre que reflita e promova uma sociedade fora das imposições coloniais.

Evidentemente que ao dialogar com a imprensa (especialmente de massa), Freire enfrentou desafios. Sua postura crítica em relação à Ditadura Civil-Militar frequentemente o colocava em rota de colisão com a censura, levando a restrições de sua presença nos meios de comunicação. Entretanto, sua persistência em se comunicar e sua busca por espaços alternativos de expressão, como veículos de imprensa estrangeiros, demonstraram sua resiliência e determinação em manter viva a chama da discussão educacional e política.

Ao iniciarmos este capítulo abordamos uma pesquisa realizada por mim, em parceria com Streck e Rosa (2021), a qual utilizamos entrevistas como *corpus* documental de análise. As entrevistas foram cedidas por Freire durante a sua passagem pela Austrália e fazem parte de um amplo material compilado, traduzido e transcrito por nós. Nelas podemos perceber as intencionalidades do autor em dialogar sobre temáticas como emancipação, alfabetização, marxismo e Igreja Católica. A pesquisa citada é um exemplo sobre como eu (em colaboração com orientadores/as, professores/as universitários e colegas de grupos de pesquisa) venho desenvolvendo análises a esse tipo de fontes de pesquisa.

Assim como, a pesquisa que venho desenvolvendo com Moretti acerca da recepção de Freire na América Latina após o seu retorno do exílio. Para isso, fizemos um levantamento de entrevistas que o autor forneceu em países latino-americanos, entre os anos de 1979 até 1997. Encontramos sete entrevistas que versam sobre temáticas como: descolonização, exílio, libertação e latino-americanidade. Em países como Peru, Argentina, Uruguai e Equador.

Em entrevista, no ano de 1996 para a Revista Epa, de San Luis/ Argentina. O educador brasileiro ensaia uma concepção de História e nos provoca a entender a América

Latina para além do seu passado de colonização e violência. Tal entrevista nos inspira a pensar a América Latina a partir do seu legado revolucionário. Paulo Freire responde ao entrevistador:

Lo que significaba esta discusión sobre la presencia política de hombres y mujeres en el mundo trabajaba en el sentido de disminuir y superar la posición fatalista y nefasta del mundo. Hoy día por el contrario cuando los pragmáticos dicen: "Paulo Freire ya fue", yo les digo absolutamente convencido y no enojado: "No, Paulo Freire no fue, Paulo Freire sigue siendo" precisamente porque la historia está ahí, porque los hombres y las mujeres siguen siendo y hoy día están envueltas en un nuevo tipo de fatalismo.³¹

Com isso, podemos observar a sua consciência e seu compromisso histórico ao "estar sendo", ou seja, ao expressar como se entende: um homem de seu próprio tempo, em comunhão com os sujeitos, mediatizados pelo mundo. Essa mesma "lucidez" pode ser identificada em diferentes passagens de sua obra em livros dialogados ou em cartas. Mas reitera, em entrevista, que ser brasileiro, implica em ser latino-americano. E, esse aprendizado se deu durante o exílio. Quando questionado por Juan Braun, para a revista equatoriana "Chasqui"(1990) sobre ser "um cidadão universal", Paulo Freire explicita o que pensa sobre a universalidade e a particularidade, a partir de si mesmo:

No hay posibilidad de universalidad a no ser partiendo de la localidad. Por ejemplo, mi Recifidad, esto es la calidad de ser de Recife explica mi Pernambucalidad que es la calidad de ser del estado de Pernambuco. Mi Pernambucalidad explica mi Nordestinidad, la calidad de ser del Nordeste de Brasil. Mi Nordestinidad me hace brasileño. Mi brasilidad me hace latinoamericano. Mi latinoamericanidad me hace un hombre del mundo. Entonces, yo soy un hombre del mundo, no por la Pedagogía del Oprimido.³² (FREIRE,1990, p.57).

Como podemos observar, Paulo Freire aposta na transformação social pelo poder popular e na educação popular como ponte de "integração na história" das classes dominadas, ressaltando que é na luta coletiva que as mudanças estruturais ocorrem, superando a historicidade colonial como conquista. Assim, nesta pesquisa observamos que a presença tanto física quanto político-intelectual do autor, promovem debates profundos sobre os diversos contextos da América Latina. Ao pensar sobre a sua latino-americanidade na universalidade, Paulo Freire procura pensar a História da Modernidade/Colonialidade no subcontinente latino-americano, contribuindo para a percepção da capacidade revolucionária das camadas populares/ oprimidas. No fundo, podemos

³¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire en Argentina. Epa. Córdoba, v.1, n.1, p. 24-29, oct. 1996. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1203>>. Acesso em 03/05/2020.

³² **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A Paulo Freire: el último pajarito. **Chasqui**, n.33, p. 52-59, jan.-mar. 1990. Entrevista concedida a Juan Braun. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1363>>. Acesso em 03/05/2020.

interpretar que Freire está propondo um diálogo Sul-Sul entre os espaços que experienciam as colonialidades.

Nas entrevistas analisadas em ambas as pesquisas, Paulo Freire afirma uma concepção de História (e de historicidade) como aquela que deve ser contada pelos oprimidos e oprimidas, o que implica um exercício de opção política, pedagógica e epistemológica de comprometimento com a superação dos "mitos" construídos no antidiálogo da modernidade. Portanto, para Paulo Freire o universal é tanto particular, assim como o particular é tanto universal: ser latino-americano implica uma relação de estar sendo no e com o mundo. Assim, interpretamos que tanto as entrevistas citadas anteriormente, quanto as que compõem o *corpus* documental desta Tese fazem parte de sua produção intelectual, reiterando aquilo que vem sendo construído como Educação Crítica e Popular.

A análise das entrevistas nos provoca a interpretar que Freire compreendia a importância da mídia como um meio de alcançar o público e de influenciar as discussões sobre educação e emancipação social. Interpretamos que o diálogo de Paulo Freire com a imprensa buscava manter suas ideias vivas acerca do cenário brasileiro, mesmo que à distância durante o seu período exilado. Por isso, Freire utilizava entrevistas, artigos e colaborações em veículos de comunicação para contextualizar sua visão pedagógica e, ao mesmo tempo, criticar as políticas autoritárias dos regimes vigentes na América Latina.

Além disso, apesar de não ser o escopo desta pesquisa, podemos sugerir que o diálogo de Freire com a imprensa tinha como propósito construir uma ponte entre sua experiência internacional e a realidade brasileira. Talvez possamos entender que ele buscasse trazer para o debate nacional as perspectivas e práticas educacionais que conheceu em outros países, enriquecendo o repertório pedagógico e fortalecendo a resistência contra a opressão. Assim, fica bastante evidente que para Freire a esperança é otimismo e coragem de pensar criticamente e participar ativamente da luta pela democracia.

O crescimento de sua relevância mundial fez com que Freire aprendesse a dialogar com a imprensa e a entender a sua importância social. Por isso, entendemos que o diálogo de Paulo Freire com a imprensa durante o exílio (e após ele) foi fundamental para a transformação de si mesmo e da construção de uma estratégia multifacetada que visava não apenas divulgar suas ideias pedagógicas, mas também contribuir para o debate sobre os rumos do Brasil e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta análise

justifica e reforça a importância das entrevistas como fontes que fazem parte da epistemologia intencionalmente construída pelo autor.

Por fim, entendemos que o uso de entrevistas, em especial do *corpus* documental levantado nesta pesquisa, é um material riquíssimo para percebermos como Paulo Freire possuía uma intenção de comunicação sobre a sua epistemologia, que vai para além das ideias sistematizadas em seus livros. O material contido nas entrevistas preserva a oralidade, uma característica importante do discurso freiriano. O que pode revelar um aspecto mais circunstancial, que é alterado dependendo do tipo de interlocutor “com quem” e “para quem” Freire dialoga. Além disso, o material é pouco explorado (e até conhecido), nas produções relacionadas a Paulo Freire, sobretudo quando associamos ao tipo de análise e debate teórico que propomos neste estudo.

2.1.1 Procedimentos metodológicos: as potencialidades da ferramenta *Tropy*

Aliado ao esforço de desenvolver categorias de análise adequadas, buscamos construir um banco de dados a partir do *software Tropy*. Trata-se de um programa de organização de fontes históricas gratuito e de código aberto, que serve para análises detalhadas de fontes documentais qualitativas, bem como para a organização de seus conteúdos e fichamentos. O programa foi desenvolvido por historiadores e historiadoras do Centro de História e Novas Mídias da Universidade George Mason, nos EUA.

Assim, o *Tropy* é uma ferramenta de organização de fontes projetada para simplificar e aprimorar o processo de gerenciamento de dados e informações provenientes de fontes diversas. A ferramenta foi desenvolvida para atender às necessidades de pesquisadores e pesquisadoras que tratam grandes volumes de material de pesquisa. Uma das principais características do *Tropy* é a sua capacidade de lidar com uma variedade de tipos de materiais, desde fotografias, documentos escritos, até objetos tridimensionais. O nome *Tropy* foi escolhido de forma lúdica, fazendo uma brincadeira com o termo "entropy" em inglês, uma grandeza termodinâmica que mensura o grau de liberdade molecular de um sistema, comumente associada ao caos e à desordem (LUCCHESI, 2023). Já o termo *Tropy* procura representar o oposto, pois está relacionada à organização, categorização e cuidado aos documentos.

Com o *Tropy*, temos um *software* que permite abrir e visualizar as imagens das fontes documentais, fazer anotações, marcações de trechos importantes, atribuir *zoom*, entre outros recursos. Mas para além de uma ferramenta de visualização de imagens, ela

permite que a transcrição do documento seja feita dentro do próprio programa, bem como a atribuição de comentários e *insights* em determinada fonte ou trecho, e até mesmo a atribuição de palavras-chave para cada registro ou fonte. Ao final da análise de todos os documentos, o *Tropy* se torna um banco de dados onde é possível analisar temas comuns ou padrões em diferentes registros, facilitando o cruzamento das fontes analisadas pelo pesquisador ou pesquisadora.

Além disso, o *Tropy* oferece recursos avançados de pesquisa, facilitando a localização rápida e eficiente de informações específicas, com a capacidade de buscar através de metadados detalhados, *tags* e anotações, permitindo uma imersão mais profunda no conteúdo e uma compreensão mais abrangente dos dados coletados. Ao mesmo tempo que a colaboração é facilitada, pois os pesquisadores e pesquisadoras podem compartilhar suas coleções com outros investigadores, facilitando a troca de informações e a construção colaborativa do conhecimento. (ROBERTSON, MULLEN, 2017).

Para os pesquisadores idealizadores da ferramenta, Robertson e Mullen (2017), o *Tropy* é mais do que um organizador de fotos. Segundo eles, ao criar um banco de dados dentro do aplicativo, o pesquisador e a pesquisadora podem:

- a) Importar: um ou mais arquivos JPG, podendo adicionar miniaturas e dados preliminares para cada imagem;
- b) Editar: mesmo que não se proponha a ser uma ferramenta completa de edição de imagens, o uso de *Tropy* possibilita dar zoom, fazer rotação e até mesmo ajustar o contraste de cada imagem. Além disso, fornece um espaço de transcrição do documento. Se ajustando ao máximo conforme a necessidade de cada tipo de pesquisa;
- c) Organizar: as imagens podem ser organizadas em coleções e/ou por etiquetas. Cada foto ou coleção pode conter informações como, autor, data, tipo de arquivo, fonte, título, além de múltiplas etiquetas. Tudo isso possibilita uma análise qualitativa através da busca por elementos específicos;
- d) Compartilhar: todos os itens e coleções inseridas no *Tropy* são passíveis de exportação, tanto para um espaço local dentro do mesmo dispositivo, quanto para uma ferramenta externa via plugins ou pasta zipada. Assim, é possível manter o mesmo projeto em dispositivos distintos.

Mas a ferramenta só mantém sua utilidade a partir do uso dado pelo pesquisador ou pesquisadora. Nas últimas décadas há uma crescente facilidade de acesso e reprodução

de documentação, seja através de fotografias feitas pelo investigador aos documentos de interesse, ou devido aos extensos projetos institucionais de digitalização que ampliaram consideravelmente o acesso global a documentos arquivados, como é o caso do Centro de Referência Paulo Freire. Nesse sentido, associada a metodologia e análise documental de cunho historiográfico, a ferramenta *Tropy* foi de fundamental auxílio para o desenvolvimento desta pesquisa. Possibilitando os seguintes percursos investigativos:

- Categorizar as fontes da pesquisa por meio de metadados: subdividir as entrevistas escritas em dois subgrupos: jornais e revistas; Além de, organizar por data da publicação e por título do periódico que publicou a entrevista;
- Construir etiquetas que identificam os principais tópicos abordados em cada entrevista: a partir destas, é possível fazer buscas por temas específicos que aparecem em diferentes periódicos;
- Transcrever as entrevistas na própria ferramenta, facilitando o acesso às informações para a análise posterior e eventuais citações diretas.

Assim, a construção do banco de dados auxilia na organização e análise das fontes.

A figura abaixo demonstra como este banco tem sido construído.

Figura 1: Banco de dados *Tropy*.



Fonte: produzido pela autora, 06/2020.

O banco de dados apresenta uma série de informações preliminares que facilitam o acesso aos diferentes elementos sobre os documentos, auxiliando no processo de análise ampla e específica sobre as temáticas debatidas por Paulo Freire. Como é possível observar na figura 1.

1. No item 1 temos etiquetas, construídas a partir das principais temáticas abordadas nas entrevistas analisadas. Esta funcionalidade tem sido essencial para a compreensão sobre quais são os principais temas de interesse e diálogo do autor (e dos periódicos) ao longo dos 18 anos de pesquisa, além de facilitar o acesso a cada grupo temático específico;
2. No item 2 temos as entrevistas, identificadas pelo título da publicação. Esta categorização foi uma opção particular, com fins de preservar as expressões utilizadas pelos jornais;
3. No item 3 temos os nomes dos periódicos que fizeram as publicações, possibilitando perceber os tipos de imprensa que Freire dialogava, como jornais de massa, comunitários, associativos, entre outros;
4. No item 4, temos o ano das publicações. Tomamos o cuidado de elencar aproximadamente duas entrevistas por ano, desde 1979, que é o ano de retorno provisório do autor ao Brasil, até o seu falecimento no ano de 1997 (encontramos entrevistas publicadas após a sua morte, mas optamos por não utilizar aqui), procurando abarcar a maior diversidade possível de falas do autor;
5. No item 5 temos o tipo de editoração, se trata de um jornal ou de uma revista que publicou a entrevista;
6. E por fim, no item 6 temos o painel de navegação das análises realizadas: acesso rápido para os metadados de cada imagem, com as etiquetas e transcrições das entrevistas.

A introdução da ferramenta *Tropy* trouxe não só uma simplificação significativa na busca durante a construção de argumentos e redação do texto, mas também estabeleceu uma estrutura robusta que aprimorou a análise e interpretação dos dados coletados. Ao oferecer uma plataforma organizada e acessível para gerenciar e categorizar informações, o *Tropy* se revelou uma ferramenta indispensável, proporcionando eficiência e clareza no processo de pesquisa e desenvolvimento de conteúdo. Sua contribuição vai além da mera facilitação da coleta de dados, estendendo-se à promoção de uma abordagem mais sistemática e precisa na exploração e compreensão das informações obtidas.

2.3 Paulo Freire em diálogo: uma análise do *corpus* documental

Quando visitei o Brasil em agosto de 1979, eu insisti em várias entrevistas que eu não poderia chegar aqui - após uma ausência de 16 anos - e dizer: “Bem, como eu ia dizendo...”. Agora que voltei de vez, estou dispostíssimo a reaprender, a reestudar nossa realidade. Estou muito preocupado com o problema educacional brasileiro.³³

Em entrevista concedida à Revista Movimento, Freire é indagado sobre as soluções para a educação do Brasil, em um país que recém projetava seu futuro em um sistema democrático, após décadas de Ditaduras Civis-Militares na América Latina. Este registro histórico, e os posicionamentos do autor em sua entrevista, são particularmente marcantes e caros para o tema deste estudo, por dois motivos fundamentais.

Em primeiro lugar, a data e contexto de sua entrevista inauguram o recorte central desta pesquisa, com a atuação de Paulo Freire no Brasil após dezesseis anos de exílio. Como veremos, as primeiras entrevistas do autor ao retornar do exterior são caracterizadas por perguntas semelhantes, de um país que olhava para o futuro com anseio de avanços políticos, econômicos e sociais. Assim, buscavam em Paulo Freire uma possível resposta, considerando sua importância como educador e sua experiência como intelectual que vinha há dezesseis anos circulando por países e universidades ao redor do mundo.

Em segundo lugar, e ainda mais relevante: nessas e em outras entrevistas, o autor nos apresenta um material rico para mapear o seu entendimento de processo histórico para a realidade brasileira, bem como as rupturas que viveu em sua vida ao retornar ao Brasil. Analisar suas entrevistas permite entender como sua experiência individual, distante geograficamente desta realidade, interferia no seu entendimento de Brasil e de perspectivas para o seu futuro. Ao mesmo tempo, possibilita analisar como a experiência de exílio moldou parte do seu fazer pedagógico e de seus projetos para a educação no Brasil, em seu retorno.

Como vimos, a trajetória de Paulo Freire no exílio foi marcada por diálogos com diferentes setores da sociedade, em diversos países e continentes. Ainda que consideremos com maior ênfase a sua estadia no Chile, nos Estados Unidos e seu período

³³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. De volta, sem soluções na maleta. **Movimento**, 1979. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1514>>. Acessado em: 26/03/2021.

na Suíça, Paulo Freire esteve em diálogo com intelectuais, religiosos, professores e outros membros da sociedade em países africanos, asiáticos e da Oceania.

Seria plausível pensar que um intelectual, no contexto dos anos 1960 e 1970, que viveu diferentes experiências de vida e diálogos intelectuais no Norte e Sul global por mais de dezesseis anos, se sentisse capaz, sim, de trazer respostas prontas para a solucionar a educação brasileira. Contudo, ao considerar a outra via (algo que ele deixa claro em diferentes entrevistas), Freire aponta para a necessidade de um conhecimento profundo deste lugar, e ancorado no presente histórico, para traçar o futuro da educação brasileira, contrariando qualquer importação cega de políticas educacionais do Norte para o Sul global. Para além do debate sobre educação e políticas públicas, seu olhar sobre o presente, suas experiências passadas e projeções para o futuro são material ímpar para um estudo sobre suas concepções de História e mesmo de historicidade.

Essas e outras fontes documentais selecionadas foram captadas do acervo do Centro de Referência Paulo Freire, ligado ao Instituto Paulo Freire, e que reúne diversos documentos sobre a vida e a obra do autor e de seus comentadores e comentadoras³⁴. O Centro serve como um espaço que congrega uma ampla base documental totalmente digitalizada e gratuita para acesso de pesquisadores e pesquisadoras interessados em investigar sobre a pedagogia freiriana. Oferecendo o acesso à livros, documentos, vídeos e outros recursos que ajudam na compreensão e aplicação dos princípios freirianos na prática educacional. Ambas as instituições, o Instituto e o Centro de Referência, desempenham papéis importantes na preservação e na promoção do legado de Paulo Freire e na disseminação de suas ideias no campo da educação.

A partir do acesso facilitado a diferentes tipos de fontes, foi possível escolher as entrevistas como o cerne de nossa investigação. Optamos como recorte central as entrevistas entre o ano de retorno de Freire ao Brasil após o seu exílio, e o ano de seu falecimento, contemplando dezoito anos de pesquisa. Esta escolha justifica-se pois está alicerçada nas concepções de organização da produção freiriana em fases, por Pitano, Streck, Moretti (2020), ainda que os autores não estejam investigando as entrevistas de Freire, a construção de estruturas organizativas sobre sua produção nos são relevantes,

³⁴ É importante destacar que o Instituto Paulo Freire é uma organização dedicada à promoção e disseminação da pedagogia freiriana, oferecendo cursos, seminários, publicações e outras iniciativas que buscam disseminar a abordagem pedagógica de Freire. O Centro de Referência Paulo Freire, pode ser entendido como um ponto central de informações, recursos e referências relacionadas ao pensamento e à obra de Paulo Freire. Para maiores informações, acessar: <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>> ou <<https://www.paulofreire.org/acervo-paulo-freire>>.

pois na medida em que foram feitas análises das fontes documentais, foi possível inferir que determinadas rupturas em sua vida pessoal criaram mudanças importantes nos conteúdos e temas abordados nas entrevistas. Por isso, analisamos a terceira fase (do exílio-obras dialogadas) e a quarta fase (escritos após a experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo).

Partindo de nossa amostragem, chegamos a um número total de trinta entrevistas em textos e em português, no Brasil, entre os anos de 1979 até 1997. Como apresentado na tabela 3, as entrevistas foram organizadas da seguinte forma: o título; o ano de publicação (com pelo menos duas entrevistas em cada ano); o veículo de imprensa; e as temáticas abordadas.

Quadro 3: Fontes da pesquisa, entrevistas de Paulo Freire (1979-1997)

TÍTULO	ANO	VEÍCULO	TEMÁTICA
Freire de volta, sem soluções na maleta	1979	Movimento	Compreensão de si como sujeito histórico, assim, não possuía respostas para os problemas da educação no Brasil.
Paulo Freire: Educação é Prática da Liberdade	1979	Tempo e Presença	Análise dos congressos de Medellín e Puebla, e da função da Igreja Católica na América Latina para a libertação dos oprimidos/as.
Freire volta, para reaprender o Brasil	1979	Folha de São Paulo	O autor ensaia uma concepção de História.
O Paulo é nosso!	1980	Porandubas	A partir da <i>práxis</i> dialética (vai em Marx e Fanon) e dialógica que se transforma a educação.
Da leitura do mundo a leitura da palavra	1982	Leitura: Teoria e prática	O reconhecimento histórico de si no e com o mundo no processo de alfabetização.
A liberdade em aula	1984	InterAção	Debate sobre o papel da imprensa na manutenção da colonização/colonialidade.
A eterna vanguarda de PF	1985	Em Tempo	Debate sobre o papel da imprensa na manutenção da colonização/colonialidade.
Paulo Freire educação e comunicação ou o difícil caminho da libertação	1987	Correspondence	Fala sobre como os meios de comunicação de massa tem papel importante para uma certa homogeneização cultural.
Educação libertadora	1988	Revista de Educação AEC	Aponta como a educação para a libertação só é possível por meio da consciência histórica.
Paulo Freire e a secretaria da educação e as classes populares	1989	Jornal SP	Fala sobre a sua experiência na Secretaria de Educação de SP.
Paulo Freire e suas propostas	1989	Jornal das Escolas	Entrevista feita pela Folha de São Paulo, mas que não foi publicada na íntegra, por isso, o jornal publica a versão sem edição.

O semeador de palavras	1989	Revista Leia	Dialoga sobre sua experiencia na Secretaria de Educação de SP.
A educação neste fim de século	1990	Pontos de Vista	Fala sobre a situação da educação no Brasil.
Paulo Freire um gosto pela liberdade	1990	Forma & Conteúdo	Dialoga sobre a pedagogia do oprimido como uma pedagogia histórica.
Não viemos para arrebentar a cidade	1990	Jornal Estado de São Paulo	Fala sobre a sua saída da Secretaria de Educação de SP.
Encontro com Paulo Freire	1991	O Bairro das Perdizes	Fala sobre a sua saída da Secretaria de Educação de SP.
A educação é um ato político	1991	Cadernos de Ciência	Dialoga sobre a situação da educação no Brasil.
Leitura da palavra...leitura do mundo	1991	Arquivo pessoal	Diálogo com Marcio D'Olne Campos sobre as suas experiências.
A voz do pedagogo da indignação.	1993	Eja em debate	Faz um panorama da sua proposta pedagógica e historiciza a experiência de Anjicos, dizendo que reencontrou os alunos 10 anos depois.
Nós podemos reinventar o mundo	1993	Nova Escola	Entrevista para Moacir Gadotti. Fala sobre a escrita e conceituação da pedagogia da esperança. Critica o Partido dos Trabalhadores e a sua percepção de educação.
No fundo, eu fui expulso do país porque lutei pela cidadania brasileira	1994	Muito Mais	Fala sobre a experiência do exílio e perseguição militar, mas também aponta a necessidade da esperança ativa para a transformação da sociedade.
Pedagogia do oprimido trinta anos depois	1994	Caderno de Pesquisa	Se reencontra com a Pedagogia do Oprimido e entende que a educação bancária é um reflexo da modernidade/invasão cultural do colonialismo.
Crítico, radical e otimista.	1995	Presença Pedagógica	Dialoga sobre a sua <i>práxis</i> nos últimos 30 anos e sobre a esperança de um futuro melhor na educação brasileira.
Defendo a escola que privilegie a curiosidade	1995	Diário do Grande ABC	Fala sobre o "problema" da educação no Brasil.
O profeta da esperança	1996	Dois Pontos	Aponta a necessidade da esperança e como um sujeito histórico, a necessidade da introjeção crítica da tecnologia na educação.
Paulo Freire, entrevista a Antonio Maximo.	1996	Arquivo pessoal.	Aponta a necessidade do comprometimento radical com os/as oprimidos/as.
Não se pode 'ser' sem rebeldia	1997	Pais & Teens	Realizada em novembro de 1996, fala sobre a 'rebeldia" dos adolescentes e como o educador crítico deve ser.
Nós somos seres da briga	1997	Público	Fala sobre a necessidade da luta para a libertação da educação.
O homem que amava intensamente.	1997	Pátio	Dialoga sobre a politicidade da educação e de sua <i>práxis</i> durante os seus 30 anos de carreira.

Fonte: produzido pela autora, 07/2021.

O Quadro 1 tem por objetivo apresentar os principais dados das fontes analisadas, e foi gerada a partir do fichamento realizado no *software Tropy*. Com ela podemos fazer um sobrevoo sobre as fontes de pesquisa, observando características gerais do *corpus* documental. De forma geral, é possível notar que as manchetes utilizadas têm intencionalidades evidentes dependendo do tipo de jornal ou revista com quem Freire se comunica.

Por exemplo, na entrevista à Folha de São Paulo em 1979, intitulada “Freire volta, para reaprender o Brasil”³⁵, o título pode expressar um misto de cautela com esperança sobre a contribuição de Freire em relação à reconstrução da educação brasileira após a Ditadura Civil-Militar. Já na entrevista à Revista Porandubas, em 1980, com o título “O Paulo é nosso!”³⁶, podemos interpretar que demonstra alegria pelo retorno de Freire e o orgulho desse importante intelectual ser brasileiro.

Figura 2: O Paulo é nosso! (1980)



Em análise ampla das entrevistas, conseguimos observar não apenas conceitos gerais e caros para o pensamento do autor, mas também sua trajetória de vida e como ela se relaciona com seus posicionamentos teóricos e políticos. Como veremos, optamos por organizar essa trajetória através de três pontos de viragem importantes, ligadas à sua

³⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Freire volta para reaprender o Brasil. **Folha de S. Paulo**, 1979. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/638>>. Acessado em: 26/03/2021.

³⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O Paulo é nosso! **Revista Porandubas**, 1980. Disponível em:< <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1287>>. Acessado em: 26/03/2021.

experiência de vida, com os desafios, conquistas e percalços em sua trajetória individual como educador.

O primeiro momento trata-se da sua chegada ao Brasil após o exílio político, entre os anos de 1979 e 1980, onde surgem desafios e entraves para seu estabelecimento no país e seu lugar como educador e intelectual. Apesar de seu retorno definitivo ter ocorrido somente em 1980, um ano antes Paulo conseguiu retomar o seu passaporte para permanecer três meses junto de familiares e amigos. Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, em 1979, Freire reafirmou que o retorno ao Brasil é um momento de estar de ouvidos e olhos abertos para reaprender o lugar em que esteve quase dezesseis anos afastado. Questionado se acompanhava o momento político brasileiro, o autor respondeu estar fazendo o possível, mas ressaltou a importância de estar presente para que este “aprender” seja efetivo: “a cada momento eu descubro que é indispensável estar aqui para melhor entender toda a atual realidade. Quinze anos de ausência exigem uma reaprendizagem e uma maior intimização com o Brasil de hoje”.³⁷

Figura 3: Freire volta, para "reaprender o Brasil"



Suas falas versam sobre a sua incapacidade de apontar soluções diretas para os problemas educacionais do país, e que é necessário, para ele, estar presente fisicamente para que possa, novamente, reaprender sobre este lugar. Nota-se como o autor buscava lidar com as expectativas de uma sociedade que ansiava por mudanças em sua estrutura

³⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Freire volta para reaprender o Brasil. **Folha de S. Paulo**, 1979. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/638>>. Acessado em: 26/03/2021.

de poder e projeto de desenvolvimento político, econômico e social. Aqui vemos um Freire que buscava, ao mesmo tempo, se restabelecer em seu país de origem e principalmente “se reencontrar com o Brasil” para que pudesse tecer planos e caminhos possíveis para o seu papel no trabalho com a educação.

A segunda metade do século XX foi marcada por uma série de transformações históricas que alteraram a compreensão do mundo ocidental. Os longos anos de afastamento de Paulo Freire do seu contexto de origem, entre 1964 até 1979, foram o auge da Guerra Fria, o que, evidentemente, trouxe uma série de conflitos políticos e econômicos, mas ao mesmo tempo a ampliação de tecnologias comunicacionais no cotidiano das pessoas, como televisão, rádio, telefone, fax, entre outros. No contexto do Sul global, a polarização do mundo, influenciada pelos Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, se relacionava com as ondas de independências de países africanos e asiáticos, que buscavam se desvencilhar das amarras do colonialismo europeu.

Sem dúvida esse contexto foi importante para a experiência do autor no exílio e nos projetos que desenvolveu nessas regiões, ao mesmo tempo que o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação ajudaram a disseminar suas ideias ao redor do mundo, bem como estreitou o seu diálogo com seus apoiadores e apoiadoras que ainda viviam no Brasil.

Porém, para o autor, nenhuma dessas tecnologias substituiria a sua presença física junto ao seu povo. Por isso, reaprender a experienciar o Brasil diz respeito a compreender a situação política e educacional do país, mas também a reviver com as pessoas, a reencontrar o mar do nordeste, a reaprender o diálogo da palavra autêntica dos sujeitos que aqui viviam (FREIRE, 1987). Em outra entrevista, cedida para a Revista Movimento, esse tema é retomado pelo autor:

Figura 4: Freire: de volta, sem soluções na maleta (1980)



Eu acho que nenhum de nós, como pedagogos, cientistas sociais, políticos, pode esquecer estes dois marcos [início e fim da Ditadura Civil-Militar] e relegá-los. **É preciso pensar isto. Então, eu acho que qualquer tentativa de pegar o bonde da história antes de 64, tal qual era, é uma ingenuidade histórica.** Esta é uma realidade nova, não podia deixar de ser; o país não parou. E eu volto a insistir: é a absoluta convicção disso que me leva ansiosamente a esta procura de aprender, de novo à realidade do meu país. Então, eu não tenho a pretensão de pensar que posso chegar ao Brasil e dizer aos jovens brasileiro e aos homens e mulheres de minha geração o que é que deve ser feito. (**Grifos nossos**)³⁸

De acordo com suas palavras, retornar dezesseis anos depois e achar que o Brasil era o mesmo que ele viveu antes de 1964 seria “uma ingenuidade histórica”. Seria necessário, então, reavaliar os projetos de educação para o Brasil, elaborados antes da Ditadura Civil-Militar. Nas entrelinhas de seu discurso, Paulo Freire construía uma consciência de que a História se faz na experiência cotidiana com as pessoas. Fica bastante evidente essa percepção de si mesmo enquanto sujeito histórico, e por isso mesmo ele precisaria reviver o Brasil para poder falar e construir propostas educativas próprias para esse lugar.

Seu retorno é marcado por este discurso e pela construção de caminhos possíveis para a sua atuação como educador no Brasil. Na mesma entrevista, indagado sobre o que pretendia fazer ao retornar, Freire argumenta que ainda não possuía uma resposta clara, mas que conseguia pensar em algumas possibilidades, como dar aulas em universidades que o aceitassem. Para compartilhar sua experiência de atuação durante o exílio, seja

³⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Freire: de volta, sem soluções na maleta. **Movimento**, publicada em 1979. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1514>>. Acesso em: 26/03/2021.

sobre o trabalho desenvolvido em Genebra, como Consultor Educacional do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) ou nos programas educacionais que ajudou a implementar em países africanos libertados do colonialismo português.

Freire argumenta que sua experiência nos países africanos serviu de aprendizado:

Quando eu olho para trás, me lembro de uma certa euforia, tínhamos a impressão de que as coisas estavam irreversíveis. Agora, se tu me perguntas “Paulo, tu te arrependes do que tentaste fazer?”, eu afirmo que não, não há porque me arrepender das intenções, por exemplo. **Mas o aprendizado na África tem me dado uma série de sugestões novas, por exemplo em relação ao desenvolvimento de materiais didáticos para os adultos. Em São Tomé e Príncipe, tenho aprendido muito em matéria de textos para pós-alfabetização. Já redigimos cinco livros básicos, que englobam também saúde e aritmética, ao mesmo tempo em que motivamos a massa popular para começar a escrever também, a ser autora dos textos. (Grifos nossos).**³⁹

Contudo, se retomar o seu passaporte e o direito de voltar ao Brasil foi motivo de alegria, deixar a vida que foi construída nos anos de exílio também representava um pesar e ruptura em sua vida. Sua última estadia, como membro do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, foi especialmente marcante para ele. Em entrevista para o periódico Tempo e Presença em 1979, Paulo foi questionado sobre como ele se via, enquanto católico, atuando em uma organização ecumênica. Nas suas palavras:

Se tu me pedes ainda meu testemunho de homem cristão de formação católica trabalhando desde 1970 no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, **te diria que em toda a minha vida jamais me senti tão livre quanto durante o tempo em que trabalho no Conselho Mundial.** Jamais. E vocês hão de convir comigo que eu tenho trabalhado em muitos lugares.

Uma das coisas que mais me agrada no CMI, apesar da burocracia, que é uma das coisas que eu não gosto nem lá nem em canto algum, é a ausência de beatismos, a ausência de pieguismo. E confesso a vocês que dentro de algum tempo eu direi até logo ao CMI, aos meus amigos e colegas de lá, e estou certo de que terei saudades dos seus corredores e sobretudo terei saudade do espírito que alenta aquela casa. **(Grifos nossos)**⁴⁰

Ainda na mesma entrevista, é retomada uma questão recorrente nas perguntas feitas a Paulo em seu retorno, sobre qual seria a sua atuação profissional ao retornar ao Brasil. Sobre isso, ele reforça o interesse e vontade em seguir atuando em organizações cristãs, como o CMI:

A minha resposta a você e aos leitores de Tempo e Presença é uma resposta de compromisso. **E digo mais, para mim o fundamental é isto e não a**

³⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Freire: de volta, sem soluções na maleta. **Movimento**, publicada em 1979. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1514>. Acesso em: 26/03/2021.

⁴⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação é prática da liberdade. **Tempo e presença**. Cedi, Rio de Janeiro, n. 154., p. 3-6, out. 1979. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2325>. Acesso em: 26/03/2021.

universidade. E espero que as universidades me compreendam e não fiquem tristes. O que eu venho tentando ser na vida, às vezes para surpresa de muita gente que considera paradoxal e mesmo contraditório – **e eu sempre digo que eu tenho o direito de ser contraditório enquanto homem procurando ser cristão** – é dar uma contribuição mais e mais nesta linha e então a minha resposta é a de que realmente podem contar comigo. (**Grifos meus**)⁴¹

No contexto da entrevista, suas projeções de futuro não pareciam elaborar um cenário onde o trabalho acadêmico estivesse em primeiro plano, ou ao menos não monopolizando sua atuação no Brasil.⁴² Na prática, bem sabemos (e Freire também) que a História se desenvolve por dinâmicas mais complexas que projetos individuais, e que suas contradições, como bem disse, são parte da ação humana. Ao retornar, Paulo recebe diversas propostas de atuação, e opta por ensinar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como professor de Pós-Graduação em Educação, bem como na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde atuava na área de Educação para o nível de Graduação. Na ocasião, também recebeu o convite da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde trabalhava antes de ser exilado. Sua recusa, contudo, diz respeito à forma como isso poderia ser possível naquele momento: para retornar ao quadro docente da UFPE, Paulo precisava solicitar ao governo, ainda militar, que lhe concedesse o cargo do qual foi exonerado: “Embora o Reitor da Universidade afirmasse não ser necessário que Paulo Freire fizesse o pedido, pois ele seria feito pelo Departamento, ele recusou que o governo o tomasse como um caso a ser estudado”.⁴³

No contexto político brasileiro dos anos 1980, a abordagem pedagógica de Paulo Freire encontrou ressonância no Partido dos Trabalhadores (PT). O PT, fundado em 1980, emergiu como um partido político comprometido com a defesa dos direitos dos trabalhadores e a promoção da justiça social. A afinidade entre os princípios de Freire e a ideologia do PT é evidente na ênfase compartilhada pela participação popular em ambos os discursos, na educação como instrumento de transformação social e na busca por uma sociedade mais equitativa. A influência de Paulo Freire no PT é perceptível não apenas

⁴¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação é prática da liberdade. **Tempo e presença.** Cedi, Rio de Janeiro, n. 154., p. 3-6, out. 1979. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2325>>. Acesso em: 26/03/2021.

⁴² Em "Teses sobre o Conceito de História" Walter Benjamin (2020) propõe uma abordagem parecida com Freire. Em uma visão não linear da História, enfatiza o papel das rupturas, das possibilidades não realizadas e das imagens dialéticas do passado que podem gerar mudanças significativas no futuro. O futuro, para Benjamin, é permeado pela capacidade de reconfiguração do presente através de uma atenção crítica às experiências históricas. Este debate foi mais bem trabalhado no terceiro capítulo desta pesquisa.

⁴³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. **Correspondence,** p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

em discursos políticos, mas também em iniciativas educacionais e sociais promovidas pelo partido. Em entrevista ao *Jornal da Educação* em 1980, Freire aponta a sua conexão com o PT:

Mas em Genebra, há um mês ou dois atrás, eu passei um telegrama – inclusive foi a primeira vez em minha vida particular que eu tomei uma decisão como essa, que me explicitiei em torno de um partido - passei um telegrama ao PT dando minha solidariedade ao seu sonho e autorizando a usar o meu nome. Foi a primeira vez na história minha. E se você agora me pergunta: e por que? Porque eu acho que o PT - sem entrar em consideração em torno de nenhum dos partidos que se organizam por aí – eu acho que o PT, para mim pelo menos, encarna assim uma espécie de sonho, possível, com o qual eu gosto de estar. O PT me anuncia, por exemplo, uma ação e uma reflexão política partindo de baixo para cima, com um corte de baixo para cima, que é o que eu defendo enquanto educador político.⁴⁴

Essa aproximação com o PT consolida uma nova onda temática, na vida do autor e nos discursos das entrevistas coletadas. É nesse contexto que Freire ingressou na administração pública, aos 67 anos, como Secretário de Educação do Município de São Paulo, durante o mandato de Luiza Erundina (PT), a partir de 1989. Este período marca um momento em que o autor já estava mais estabelecido no Brasil (nove anos depois de sua chegada), e o contato com a gestão pública na área de educação, algo novo para Paulo e para seus leitores, que até então o viam como intelectual e acadêmico.

A partir de 1989, muitas de suas entrevistas são pautadas pelo diálogo entre a sua agência como gestor educacional no cotidiano da Secretaria de Educação do governo de Luiza Erundina, e a sua experiência prévia como intelectual e professor universitário. É possível notar como essas questões assumem papel importante nas perguntas e respostas de Freire, que em grande parte são colocadas com tom celebrativo por parte do editorial, pela sua escolha como Secretário. Ao mesmo tempo, nota-se certo questionamento em relação ao seu desempenho como gestor público, considerando ser um novo desafio profissional e, para os mais céticos, a imagem de Freire representaria um educador mais sonhador e teórico do que capaz de executar políticas concretas.

Para a oposição, Paulo Freire representava um projeto de educação com o único objetivo de espalhar ideologias de esquerda e rancor às classes mais abastadas. Em entrevista para o *Jornal da Escola*, em 1989, Freire apresenta reflexões para essas perguntas:

Considero, no entanto, que as ideias que tenho apresentado e defendido, tanto em minhas obras, como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que

⁴⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire volta a trabalhar no Brasil em agosto, *Jornal da Educação*. 1980. Entrevista concedida a Olavo Avalone Filho e Inês Nassif. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1337>>. 05/06/2021.

desejam uma escola pública, democrática, responsável, séria. Por isto tenho me referido à necessidade de mudar a “cara da escola” nesta Administração, porque tenho certeza de que esta escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de evasão escolar), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma “cara” de que se possa gostar e manter. No entanto, é preciso que o Sr. compreenda que a mudança da “cara” da escola não se pode fazer de um dia para o outro ou tão depressa como eu desejaria que fosse. **Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários), bem como a comunidade em que está se situa e os especialistas nas diferentes áreas de conhecimento. (Grifos nossos).**⁴⁵

Em suas palavras, Freire apresenta alguns caminhos práticos para a sua atuação enquanto gestor da educação do município de São Paulo, ao mesmo tempo que permite captar em seus posicionamentos o viés teórico defendido pelo autor em suas obras. Entendendo que o processo de transformação da escola em um lugar acolhedor, humano e crítico, não é algo simples ou que se dá rapidamente, mas sim através da escuta das pessoas que fazem parte dela, produzindo uma ação democrática com o objetivo de gerar uma educação libertadora.⁴⁶

Em outra entrevista deste mesmo ano, para o Jornal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Freire aponta que o projeto político e pedagógico que está tentando construir na cidade de São Paulo não se pretende pretensamente neutro. Em suas palavras a escola que seu projeto quer construir é:

Uma escola pública, realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos e critérios de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.⁴⁷

Para que essa escola fosse possível, Paulo defendia que era preciso um grande esforço de escuta das pessoas que estavam à frente da Educação Básica. Na mesma entrevista, afirmava que vinha realizando debates intensos com intelectuais de diferentes áreas para amadurecer propostas de reformas na educação municipal de São Paulo. Seu

⁴⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das Escolas**. 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1261>>. 26/03/2021.

⁴⁶ Uma questão importante sobre essa publicação, diz respeito ao fato que, originalmente, a entrevista foi fornecida para a Folha de São Paulo, porém foi editada, de modo que foram apagadas partes relevantes das falas do autor, então, o Jornal das Escolas assumiu o compromisso de publicar a entrevista na íntegra. Isso é um indício das disputas de narrativas em torno da sua atuação como gestor, mesmo entre os editoriais e imprensa.

⁴⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e a secretaria da educação e as classes populares. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**, 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1255>>. Acesso em 26/07/2022.

foco, num primeiro momento, estava em uma reforma no currículo, baseado na escuta efetiva de diferentes setores das comunidades escolares:

Por convicção política e razão pedagógica, recusamos os “pacotes” com receitas a serem seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretores, com professores, com supervisores, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como elas gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola [...].⁴⁸

Nos anos em que Freire atuou como Secretário de Educação, sua intenção era iniciar uma reforma que colocasse as escolas públicas de São Paulo como escolas mais populares (e não populistas), que rejeitasse o elitismo (sem nutrir ódio pelas classes abastadas). Para isso, Freire esteve empenhado em programas de Formação Permanente aos educadores do ensino básico (algo que julgava essencial para um primeiro passo de reforma). Em entrevista para o *Jornal das Escolas*, em 1989, Freire aponta os seis princípios que regiam seu projeto de formação permanente:

01. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
02. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
03. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
04. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
05. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
06. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.⁴⁹

O projeto de formação permanente passava por um plano estruturado de execução com diferentes grupos de educadores e gestores, dentro das próprias comunidades em que as escolas se situavam, tendo como objetivo munir educadores das periferias com um olhar atento para os saberes das comunidades em que atuavam, e ferramentas para produzir, a partir deste olhar, o saber em suas escolas.

⁴⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e a secretaria da educação e as classes populares. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo*, 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1255>>. Acesso em 26/07/2022.

⁴⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. *Jornal das Escolas*. 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1261>>. 26/03/2021.

Outra característica de sua gestão foi a concessão de autonomia para as unidades definirem cargos e decisões locais, baseada na consulta das bases. Em entrevista concedida para Moacir Gadotti em 1993 - anos depois de sua saída da Secretaria- Paulo afirmava que em sua gestão o secretário perdeu “possivelmente 60% do poder arbitrário que tinha”. Freire se referia a nomeações de cargos nas escolas, que a partir desse momento passavam a considerar as indicações de base. Foram reativados os Conselhos de Escolas (criados por Mário Covas em 1985 e arquivados por Jânio Quadros posteriormente, nas palavras do próprio Freire), que atribuíam certo poder aos pais, famílias e estudantes em decisões da escola que, até então, se concentravam na Direção Escolar. Segundo Freire, eram medidas que iam ao encontro com o projeto de uma escola popular que ele e seus colegas de secretaria acreditavam: uma gestão que prezasse pela autonomia, pela democracia e que estimulasse “o gosto pela liberdade”.⁵⁰

Seu projeto era audacioso e especialmente potente considerando a realidade das periferias de São Paulo na década de 1980 e 1990, com um alto índice de crianças fora do sistema educacional e famílias inteiras que, nas palavras de Freire, não possuíam a “convivência com as palavras escritas”. Nesta mesma entrevista, Paulo Freire ilustra um exemplo vivido no contexto de exílio e que servia como inspiração para seus sonhos enquanto gestor em São Paulo:

Um sonho que eu tenho, entre um sem-número de outros, é “semear” palavras em áreas populares, cuja experiência social não seja escrita. Os grafiteiros, que fazem tanta coisa bonita nesta cidade, bem que poderiam ajudar na realização desta sã loucura que os homens da indústria e do comércio poderiam financiar. No Chile, quando lá vivi no meu tempo de exílio, em áreas de reforma agrária, os “semeadores de palavras” foram os próprios camponeses alfabetizados, que as “plantavam” nos troncos das árvores; às vezes, no chão dos caminhos.⁵¹

Na medida em que assumia o cargo, com a experiência empírica da situação em que se encontrava a Educação Municipal de São Paulo após anos de políticas de retrocesso, encontramos um Freire mais direto em suas colocações sobre as ações da Secretaria de Educação e conhecedor dos desafios a serem enfrentados:

As maiores dificuldades, para avançar no rumo da melhoria do trabalho pedagógico da escola, nestes primeiros meses, estiveram no fato de que tive que concentrar mais esforços do que aqueles que normalmente seriam necessários para equacionar os reparos de uma rede física totalmente

⁵⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola**, São Paulo, v.8, n.71, p.8-13, nov. 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023

⁵¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola**, São Paulo, v.8, n.71, p.8-13, nov. 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023

sucateada, com um orçamento extremamente exíguo deixado pela administração anterior.⁵²

Dois anos depois, já fora do cargo de Secretário de Educação, Freire afirmava que:

Quando eu lembro que no segundo dia depois de assumir a Secretaria eu fui visitar escolas do município que estavam ruins, eu pensei que eram apenas escolas com um problema ou outro, mas o que eu descobri foram 390 escolas deterioradas, sucateadas numa rede que tinha 655. Quer dizer que 60% estavam deterioradas e algumas foram interditadas pelos riscos que ofereciam à vida dos meninos e dos professores.⁵³

A experiência de Freire como gestor no Município de São Paulo foi marcada pela dificuldade em colocar em prática um projeto de reforma curricular, com ampla consulta popular e acadêmica, frente ao grave sucateamento que as escolas viviam naquele momento. Em diferentes conversas com jornalistas, Paulo apresentava os sérios problemas estruturais que a Rede Municipal enfrentava, como o déficit de aproximadamente 30 mil classes escolares para as crianças estudarem, que precisavam se sentar no chão para acompanharem as aulas.

Em suas palavras, “isto é incrível quando se pensa que estamos na cidade de São Paulo e revela, sobretudo, um desrespeito das administrações anteriores pela educação e pela coisa pública”. Em outro momento da entrevista, Freire aponta a falta de escolas para suprir a demanda de Educação Básica na cidade de São Paulo: “A necessidade de vagas para atender às crianças que estão fora da escola, em São Paulo, é tão grande que precisaríamos de 546 novos prédios para atendimento desta demanda.”⁵⁴

Vale destacar, também, que o projeto político e pedagógico proposto na gestão de Paulo Freire enfrentou duras críticas por parte da imprensa e até mesmo de professores da rede municipal. A dificuldade em colocar em prática seus projetos agravou a pressão que Paulo Freire sofria como gestor, ao ponto de solicitar sua retirada do governo no ano de 1990. Parte das críticas a sua gestão argumentam que suas ideias eram demasiadamente sonhadoras, e pouco “pé no chão”, algo que entrava em direta discordância com a sua opinião:

⁵² **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁵³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁵⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

Figura 5: O semeador de palavras (1989)



[Repórter]: Alguns de seus críticos mais recentes o acusam de sonhador, incapaz de descer aos problemas concretos. O que o senhor tem a dizer a esse respeito?

[Paulo Freire] Às vezes, não posso deixar de rir, quando certas críticas dizem que não “penso nada concreto”. Haverá muitas coisas mais concretas do que lutar para reparar cinquenta escolas esfaceladas? Haverá algo mais concreto do que pensar teoricamente a reformulação do currículo? Será que é vago e abstrato visitar sistematicamente as escolas da rede, duas manhãs por semana, e discutir seus problemas concretos com diretoras, professoras, alunos e zeladores?⁵⁵

Em 1990, Freire procurou a prefeita Luiza Erundina considerando sua saída da Secretaria, argumentando que sofria críticas de parte das educadoras e educadores do município, além de pressão promovida por membros da própria Secretaria e do Partido dos Trabalhadores.⁵⁶

As coisas que me feriram têm a ver com essa questão da ética. [...] Não pude suportar receber textos em que era chamado de nazi-fascista. Eu devia ter sido até mais rigoroso. Recebi textos – e eu estou fazendo um grande favor de chamar isso de textos – que me diziam ser o secretário incompetente. “Ou muda o secretário ou secretário muda”, dizia um desses documentos. Dizia

⁵⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O semeador de palavras. **Leia**, p.46-18, mar. 1989. Entrevista concedida a Elvira Oliveira. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1364>>. Acesso em: 02/03/2023.

⁵⁶ Entretanto esta decisão foi desfeita, segundo ele, após receber mensagens de muito carinho de membros da secretaria e parte dos educadores e gestores da Rede Municipal de Ensino, solicitando a sua permanência no cargo.

também que uma das virtudes do secretário é contar histórias engraçadas do seu exílio.⁵⁷

Nesse processo, Freire demitiu três dos funcionários que supostamente compartilhavam posicionamentos de ataque contra o seu projeto, e alegou que parte desta resistência de membros da Rede Municipal de Ensino era consequência das suas medidas como Secretário: nos primeiros dias de gestão, Freire assinou uma Portaria que chamava dois mil e quinhentos funcionários da Rede Municipal de Ensino, incluindo diretores, coordenadores e educadores, para possíveis realocações nas áreas de carência da cidade: as escolas de periferia. Segundo Freire, eram educadores da Rede Municipal que em gestões anteriores tinham sido transferidos para cargos diversos, desde escolas conveniadas até gabinetes de vereadores. Medida que sofreu muita resistência deste grupo. Nas palavras de Freire, “Mudança séria exige muito de todos nós do ponto de vista ético”.⁵⁸

Dois anos depois de assumir o cargo de Secretário, Paulo Freire decidiu deixar o cargo. A sua saída se concretizou somente no ano de 1991, quando o autor dizia sentir a necessidade de retornar para a sua produção intelectual de forma mais sistematizada:

Exatamente porque eu estava com uma saudade enorme de meus livros, de minhas escritas. Eu gostaria de deixar muito claro ao leitor que eu me acho muito jovem do ponto de vista de meus sonhos. Tenho vários projetos de livros, vou voltar a escrever. E tem o Jornal O Bairro das Perdizes onde quero colaborar.⁵⁹

Além deste motivo, Freire sinalizava as dificuldades em se relacionar com a estrutura colonial e patriarcal de poder da política partidária brasileira. Por isso, entendia a relevância do trabalho feito na Secretaria de Educação para a transformação da tradição autoritária da política brasileira:

Na minha administração, nós fizemos isso. Toda vez que eu atendo a você, naquilo que não tem direito, eu estou roubando o direito de alguém. Mas isso não é fácil numa tradição autoritária e compadresca que a gente tem na vida política brasileira. Nós só pudemos fazer o que fizemos pois o nosso tempo histórico é de gosto pela liberdade. Esse gosto é que nos ajudou a tomar medidas assim. Porque os obstáculos são muito grandes. São dificuldades de toda ordem, cultural, ideológica, científica e administrativa. Temos uma burocracia colonial e atrasada. Mas a minha conclusão é a de toda a equipe que

⁵⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Não viemos para arrebentar a cidade. **Jornal Estado de São Paulo**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3386>>. Acesso em 22/05/2022.

⁵⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Não viemos para arrebentar a cidade. **Jornal Estado de São Paulo**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3386>>. Acesso em 22/05/2022.

⁵⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Encontro com Paulo Freire. **O Bairro das Perdizes**, 1991. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2592>>. Acesso em 20/07/2022.

trabalhou comigo, e que permanece na íntegra na secretaria, é de que é difícil mudar, mas é preciso. Nós não pensamos assim por idealismo. Nós estamos mudando mesmo.⁶⁰

A saída de Freire da Secretaria de Educação, e retorno para as suas atividades acadêmicas, marca a terceira transformação em sua trajetória política intelectual, identificada na análise documental. Seu retorno à produção dos livros inaugurou um novo clima nos discursos presentes nas fontes documentais, abandonando os diálogos muitas vezes de combate às críticas recebidas por sua atuação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Neste contexto, Paulo Freire elaborou algumas de suas principais obras, como “Educação na Cidade” (1995), “Professora Sim, Tia Não – Cartas a Quem Ousa Ensinar” (1997), “Política e Educação”, além de “Pedagogia da Esperança” (1992) e Pedagogia da Autonomia (1996).

O contexto de estudo e reflexão para produção das obras tornaram as entrevistas materiais ricos para a discussão de seu pensamento. Parte importante das questões trazidas por Freire, mas também pelos veículos de imprensa, giravam em torno de questões gerais sobre educação e o papel da escola; sobre as expectativas para o novo milênio e o avanço de novas tecnologias para a área da Educação.

No campo político e teórico, Freire se apresentava como um grande crítico do neoliberalismo e do pensamento pós-moderno que avançava na metade da década de 1990, criticando setores da esquerda que se desmobilizaram após a queda do Muro de Berlim. Segundo o autor, essa desmotivação com a busca de transformação social, por parte da esquerda, era fruto de uma visão mecanicista das classes sociais e do próprio marxismo, tema que Freire retomava de forma recorrente em suas entrevistas nesta terceira fase.

Nos anos 60, tivemos aquela febre de que a educação resolveria tudo, que faria a revolução etc. Nos anos 70, com as teorias de Althusser sobretudo, mas não só dele, veio aquela visão radicalíssima de que a educação era apenas a reprodução da ideologia dominante. Caiu-se, então, na América Latina principalmente, uma espécie de desânimo pedagógico, uma desistência. Eu até faria uma exceção para o Brasil. Um dos raros educadores brasileiros que continuou a afirmar o papel transformador da escola foi Celso Vaz. Agora, a gente descobriu, finalmente, que se a educação reproduz, ela não faz só reprodução. Essa é outra tarefa do educador progressista que não se converteu ao discurso neoliberal: desmitologizar a reprodução.⁶¹

⁶⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Acesso em: 20/07/2022.

⁶¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.1, n.1, fev. 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1183>>. Acesso em: 05/06/2022.

Em termos de sua saúde e disposição, é possível notar mudanças em suas entrevistas. Os repórteres frequentemente citavam o prazer e a alegria de conseguir uma entrevista com Freire, algo que parecia difícil já nos seus últimos anos de vida. Em algumas ocasiões, o próprio autor optava por realizar as entrevistas em parceria com Moacir Gadotti, e chegava a citar, em poucas ocasiões, problemas de saúde recentes.⁶²

Contudo, a maior ênfase em suas últimas entrevistas, tanto por Freire como pelos repórteres, era a sua disposição para refletir sobre o mundo e a educação. E acima de tudo, a sua capacidade de alimentar a esperança. Talvez este seja um dos conceitos centrais em suas últimas entrevistas. Seu posicionamento, ainda que radical e crítico aos problemas do presente, era acompanhado de um olhar profundamente esperançoso e otimista com a capacidade humana de transformação social.

Na abertura da entrevista concedida ao Jornal Diário do Grande ABC, em 1995, dois anos antes de seu falecimento, a repórter Ana Sanchez introduziu o seu diálogo com Freire da seguinte maneira:

Paulo Freire tem 73 anos de idade e o olhar esperançoso de um garoto de 17, mesmo quando é chamado a falar da má qualidade da escola brasileira das últimas décadas e dos altos índices de reprovação das crianças e jovens, alguns dos assuntos desta entrevista. “Sei que não vou necessariamente encontrar o que quero, mas vou produzir o encontro. Não posso procurar sem esperança e só é possível esperança na procura realizada na luta”, diz ele. Paulo Freire continua produzindo livros e viajando pelo país para falar a educadores e defender uma escola que privilegie a curiosidade. “Quero usar minha curiosidade e minhas dúvidas para poder saber, e saber para mudar o mundo”, diz.⁶³

Vale destacar que essas ondas temáticas não são estanques, ou seja, não significa dizer que Freire pare de falar de um determinado assunto porque está em outro momento. Então o autor não deixa de apontar as suas experiências como Secretário de Educação de São Paulo quando retorna a lecionar nas universidades, por exemplo. Assim, os assuntos se inter-relacionam, e por isso mesmo, promovem a compreensão de História e de si mesmo como um sujeito carregado de historicidade. Assim, ao longo dos anos os temas de interesse vão sendo transformados e ressignificados, conforme as experiências e leituras que Freire desenvolveu.

⁶² Ver entrevistas cedidas entre os anos de 1993 e 1997, na Tabela 1, disponível na página 89 desta pesquisa.

⁶³ Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Defendo a escola que privilegie a curiosidade. **Diário do Grande ABC**. Entrevista concedida a Ana Sanchez. 1995. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1252>>. Acesso em: 26/07/2022.

A partir da análise documental, com foco em sua trajetória e as rupturas em sua vida profissional após o retorno do exílio, é possível elencar algumas colocações importantes sobre este esforço analítico, e que geraram avanços para esta pesquisa.

Em primeiro lugar, destaca-se um elemento desenvolvido no primeiro capítulo e que aqui assume outras proporções: o peso das experiências pedagógicas no exílio para a reformulação em seu pensamento, nas suas escolhas e práticas pedagógicas no Brasil. À título de exemplo, durante a análise das entrevistas, foram identificadas reflexões sobre projetos educacionais desenvolvidos na África e na América Latina que serviram como base e inspiração, tanto para o seu trabalho na gestão da Secretaria Municipal de Educação como em suas obras posteriores. Além disso, as mesmas experiências surgiram como argumento para repensar práticas que o próprio Freire havia executado antes mesmo do exílio, como sua experiência na produção de materiais didáticos em São Tomé e Príncipe durante o exílio, e como essa experiência o fez repensar a Campanha Nacional de Alfabetização, elaborada em 1963.

Em segundo lugar, trata-se de uma oportunidade ímpar de colocá-lo na posição de sujeito histórico, imerso em seu tempo histórico, com seus erros e contradições. Algo que buscamos ressaltar ao analisar as rupturas em sua trajetória, algumas das controvérsias em seus discursos e claro, nos desafios e críticas enfrentadas ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, momento em que se geram grandes expectativas sobre o seu desempenho e capacidade de transformação da educação em São Paulo, ainda que se tratasse de expectativas injustas, tendo em vista os desafios que Freire encontrou em sua gestão.

Mesmo diante das rupturas e transformações que marcam sua trajetória histórica, a compreensão de História para Paulo Freire permanece intrinsecamente sólida e original. Freire constrói uma concepção única sobre a História, centrada na dinâmica dialógica entre os sujeitos históricos e seu contexto. Para ele, a História é mais do que uma narrativa linear de eventos; é um processo complexo, moldado pelas interações humanas, pelas lutas sociais e pela constante busca por uma compreensão mais profunda do mundo. A abordagem de Freire destaca a importância de reconhecer as múltiplas vozes e perspectivas que compõem o tecido histórico, promovendo uma visão mais inclusiva e crítica. Sua concepção original da História transcende o mero relato cronológico, enfatizando a necessidade de diálogo, reflexão e ação transformadora como elementos essenciais para a compreensão autêntica do passado e para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

3. A HISTÓRIA DOS OPRIMIDOS E DAS OPRIMIDAS: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM PAULO FREIRE

Cabe ao pedagogo, ao filósofo, ao político, aos que estão compreendendo a razão de ser da apatia das massas – e às vezes da apatia de si mesmos – a briga pela esperança. Eu não posso desistir da esperança porque eu sei, primeiro, que ela é ontológica. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. **Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. A esperança é a história, entende?** No momento em que você definitivamente perde a esperança, você cai no imobilismo. **(Grifos nossos).**⁶⁴

O trecho anterior foi retirado de uma entrevista cedida por Paulo Freire no ano de 1993, para a revista Nova Escola. Nela, podemos observar que Freire aposta na esperança enquanto necessidade ontológica para a luta por fazer melhor a própria existência humana. Para Freire, a esperança é motivação que mobiliza para um futuro diferente do experienciado no passado e no presente. Isto é, na sua perspectiva, a esperança é tão importante quanto o ar que respiramos, pois é através dela que os seres humanos transformam as suas historicidades e a História da sociedade em que estão inseridos e inseridas. Por isso, a esperança para Freire, é a própria História sendo feita, que impulsiona a ação e a transformação da sociedade.

Mas porque Paulo Freire relaciona ser esperançoso com a construção da História? Essa pergunta é especialmente curiosa para uma historiadora como eu, pois me chama a atenção que Freire - mesmo sem formação clássica de historiador - desenvolve uma compreensão complexa sobre a História. Na medida em que bibliografias e fontes documentais foram sendo analisadas, foi possível perceber não apenas as suas referências teóricas sobre o conceito de História, mas também observar como o seu posicionamento guarda um teor de originalidade no desenvolvimento de uma compreensão única sobre a História.

A conexão entre História e esperança torna-se evidente quando examinamos as histórias de indivíduos comuns que, apesar das circunstâncias desafiadoras, encontraram (e encontram) forças para resistir e reescrever o seu passado e o seu futuro. Escrever e compreender a História na perspectiva freiriana é refletir não apenas sobre os eventos em

⁶⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola**, São Paulo, v.8, n.71, p.8-13, nov. 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023.

si, mas também sobre o significado subjacente, a capacidade de superação e a busca contínua por um futuro melhor.

Nesse panorama, Paulo Freire propõe uma educação anti-positivista como prática da liberdade de homens e mulheres oprimidos e oprimidas. O autor rejeita a perspectiva de que a História é inevitável, ou seja, que o futuro é pré-definido pelas condições sociais, políticas e culturais dos sujeitos. Alguns leitores e leitoras podem relacionar a compreensão de História para Freire apenas com a perspectiva marxista. É evidente que esta afirmação guarda uma assertividade, entretanto, não dá conta de compreender a totalidade do seu entendimento da História. Para este movimento, retomamos a nossa pergunta de pesquisa, pois a partir dela será possível entender os diferentes debates que fazem parte do pensamento histórico de Freire: em que medida Paulo Freire desenvolveu uma concepção de História original, e como as suas entrevistas fazem parte desta proposta?

Buscando encontrar respostas para este questionamento, assim como no segundo capítulo, propomos uma análise cruzada da bibliografia do autor, juntamente com as fontes documentais das entrevistas cedidas por Freire entre 1979 até 1997. Levando em consideração a vasta produção bibliográfica de Paulo Freire, e os objetivos desta investigação, optamos por centralizar a análise bibliográfica em três de suas obras de maior alcance: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992). Optamos por fazer este movimento, pois acreditamos que desta forma podemos compreender de forma aprofundada a dinâmica entre os pensamentos sistematizados nos livros com aqueles dialogados e comunicados com a imprensa e com públicos diversos.

A *Pedagogia do Oprimido* foi publicada pela primeira vez em 1968, durante o período de exílio de Freire no Chile. Vale lembrar que durante este período a América Latina vivia um momento de forte repressão política com as Ditaduras Civis-Militares. Neste livro o autor propõe uma abordagem pedagógica inovadora, centrada na conscientização e na libertação dos oprimidos e das oprimidas. Ele critica as práticas educacionais tradicionais que mantêm as estruturas de poder e propõe um método que capacita os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor.

Trinta anos mais tarde Freire reencontra consigo mesmo e com o seu pensamento na obra "*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*", publicada em 1994. Aqui, ele revisita suas ideias à luz das mudanças sociais ocorridas desde a primeira publicação. O contexto é de transição democrática no Brasil após o fim

da Ditadura Civil-Militar e Freire busca renovar a esperança ao destacar a importância contínua da educação libertadora.

Por fim, a Pedagogia da Autonomia, publicada em 1996, surge em um contexto de consolidação democrática e debates sobre a reforma educacional no Brasil. Além disso, é o resultado de uma trajetória profissional e experiência de vida em diferentes lugares do mundo, e de rupturas e desafios no seu retorno ao Brasil, como demonstrado no segundo capítulo. Nesta obra, Freire enfatiza a autonomia do educando, promovendo a participação ativa dos alunos no processo educacional. Neste contexto, as discussões sobre a descentralização do poder na educação ganham destaque, refletindo os esforços para construir um sistema educacional mais democrático e inclusivo.

Essas obras formam um conjunto coeso, moldado por um fio condutor de esperança, emancipação e participação ativa na construção do conhecimento. Elas representam a resposta de Paulo Freire aos desafios de seu tempo, oferecendo uma visão transformadora da educação que continua a inspirar educadores e educadoras ao redor do mundo. Ao longo das três obras temos reflexões profundas do autor sobre a sua historicidade e transformação ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, o autor desenvolve uma compreensão ampla sobre a História enquanto categoria que busca a humanização dos oprimidos e oprimidas.

Antes de começarmos, é importante lembrar que nossa intenção não é analisar individualmente os periódicos e suas orientações editoriais. Aqui, optamos por examinar como Paulo Freire aborda elementos significativos de sua pedagogia, especialmente aqueles relacionados à sua compreensão da História. No entanto, como destacado anteriormente, escolhemos dar ênfase à diversidade de periódicos. Portanto, ao longo da pesquisa, observamos que Freire estabeleceu diálogos com diversos tipos de publicações, abrangendo desde jornais de grande circulação, como a Folha de São Paulo e o Jornal Estado de São Paulo, até jornais comunitários como o Jornal das Escolas e o Jornal da Educação. Além disso, ele dialogou com revistas voltadas para professores e pessoas interessadas em educação, como a Revista de Educação AEC e Pais & Teens, bem como revistas acadêmicas, a exemplo da revista Cadernos de Ciência e Leitura: teoria e prática.

Para analisarmos a dimensão da História nas principais obras bibliográficas de Paulo Freire e nas entrevistas do nosso *corpus* documental, organizamos este capítulo da

seguinte forma⁶⁵: 3.1 “*Nós somos seres de briga*”: *As dimensões da História para Paulo Freire*, no primeiro subtítulo deste capítulo, iremos analisar as principais temáticas abordadas por Freire ao longo das entrevistas, dialogando sobre como cada uma das categorias mobilizadas compõem uma compreensão maior, a da História; 3.2 “*A eterna vanguarda de Paulo Freire*”: *A História como ação humana*, o segundo subtítulo está destinado para a compreensão da concepção de História nas obras bibliográficas produzidas por Freire. Além disso, analisamos como Freire apresenta o seu entendimento de História no *corpus* documental desta pesquisa. Este momento é relevante pois aqui cruzamos os dados encontrados. No segundo, subtítulo intitulado: 3.3 “*Nós podemos reinventar o mundo*”: *História como campo de possibilidades*, analisamos como a crítica de Freire ao sectarismo, compreendendo a importância da luta radical e comprometida na transformação da História. Por fim, o quarto subtítulo intitulado 3.4 “*A História não se entrega ou se curva docilmente*”: *a compreensão de História para Paulo Freire e Walter Benjamin*, colocamos a concepção de História de Freire, em diálogo com outro intelectual do século XX, Walter Benjamin. Assim, temos embasamento teórico para entender que o autor desenvolve a sua compreensão de História ao longo das suas experiências de vida.

Em conjunto, o capítulo apresentado aqui fornece uma visão abrangente e multifacetada do percurso intelectual de Paulo Freire. Esta análise contribui para a compreensão mais profunda não apenas do pensamento de Freire, mas também da interseção entre suas vivências pessoais e suas ideias em prol da transformação social. Então, este capítulo investiga a concepção de História para o autor para além dos seus livros, buscando entender o papel das entrevistas em sua produção epistemológica.

3.1 “Nós somos seres de briga”: As dimensões da História para Paulo Freire

As entrevistas cedidas pelo autor têm potencial destacado para auxiliar a respondermos a nossa pergunta de pesquisa. Ao longo dos 18 anos dedicados à nossa análise documental, identificamos diversas categorias que o autor mobiliza com maior frequência, seja por citação direta ou por temática de debate. Utilizando a ferramenta *Tropy* foi possível chegar a alguns números elucidativos, que foram organizados no quadro abaixo:

⁶⁵ É importante apontar que cada título destes subitens é iniciado com uma manchete retirada das entrevistas analisadas aqui, evidenciando a complexidade de temáticas debatidas pelo autor.

Quadro 4: Entrevistas de Paulo Freire por temáticas (1979-1989)**Fim do contexto de exílio e retorno ao Brasil**

1º RUPTURA	1979	Exílio	Genebra	Retorno ao Brasil	Prática Educativa	América Latina	Libertação	História	Camp. N. de Alfabetização	África
	1980	Retorno ao Brasil	Educação Universitária	Educador Cristão	História	Periferias				
	1982	Ato de Ler	Periferia	Antonio Gramsci	História	Escola Pública	Alfabetização			
	1984	Relação com educando	Liberertação	Autoritarismo	Democracia	Educação Bancária	História	Exílio		
	1985	Libertação	Imprensa	Herança Colonial	Escola Pública	História	Radicalismos	Discriminação	Tecnologia	
	1987	América Latina	Dominação	História	Escola Pública	Marxismo	Classes Sociais	Escola Nova	Meios de Comunicação	Violência Urbana
	1988	Educação Popular	História	Cultura Popular	Nordeste	Libertação	Escola Pública	Professor Progressista	Professor Reacionário	Escola Católica

Atuação como Secretário Municipal de Educação de São Paulo

2º RUPTURA	1989	Reforma Curricular	Avaliação	Formação Permanente	Psicologia Escolar	Sucateamento	Comunidade Participativa	Conselhos de Escola	Secretaria de Educação	Salário Docente
	1990	Alfabetização	Secretaria de Educação	Ética no Serviço Público	História	Demissão da Secretária	Cultura Popular	Qualidade de Ensino	Colonialismo	CUT
	1991	Alfabetização	Leitura do Mundo	Linguagem e Aprendizado	História	Educação Popular	Saberes dos Educandos	Qualidade do Educador	Saberes Indígenas	Educação Camponesa

Retorno à produção de suas obras e atuação acadêmica

3º RUPTURA	1993	Relação com a Imprensa	Pedagogia da Esperança	Relações Humanas	Esperança	Ser Inacabado	Opressão	História	Assistencialismo	Cultura de Classe
	1994	Pós-Modernidade	História	Capitalismo e Socialismo	Pedagogia do Oprimido	Linguagem e Saber				
	1995	Neoliberalismo	Pós-Modernidade	Curiosidade e Educação	Novas Tecnologias	História	Diretividade na Educação	Papel da Escola	Saber popular e científico	Papel do Educador
	1996	Alfabetização de Adultos	Aprendizado	História	Educação Popular	Política Partidária	Educação e Ética	Pós-Modernidade	Esperança	Salário Docente
	1997	Neoliberalismo	Feminismo Norteamericano	Liberdade	PT	Evasão Escolar	Papel da Escola	História	Socialismo Real	Rebelião e Autonomia

No quadro 4, buscamos sistematizar os principais conceitos e temas dialogados por Paulo Freire ao longo das trinta entrevistas analisadas nesta investigação. Nele, podemos vislumbrar os temas debatidos em cada um dos anos, mas principalmente, incluir a historicidade de seu pensamento como uma variável analítica: é possível perceber e ilustrar, por exemplo, como as rupturas pessoais em sua vida, descritas no capítulo anterior, alteraram os temas debatidos em suas entrevistas. Considerando, ainda, que estes temas são o resultado dos interesses do autor, dos editoriais e em alguma medida da própria opinião pública, em cada momento de sua vida de volta ao Brasil.

Observemos os três momentos de rupturas descritos no infográfico: no primeiro, surgem temas relacionados à sua vida no exílio, como “retorno ao Brasil”, “Genebra” e “África”, espaço em que encontramos perguntas relacionadas aos seus projetos para o Brasil e o trabalho desenvolvido no exílio. Aliado a temas como “Autoritarismo”, “Herança Colonial” e “Dominação”, referindo-se em grande parte ao contexto de

Ditadura Civil-Militar e a situação do sistema educacional brasileiro durante a década de 1980.

No segundo momento, descrito no infográfico, temos a ruptura mais marcante em suas entrevistas: o período em que esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo inaugura temas mais específicos do trabalho na Educação Básica, como “Avaliação”, “Reforma Curricular”, “Formação Permanente” e “Salário Docente”, além de temas relacionados ao trabalho no serviço público e seus desafios, como “Ética no Serviço Público”, “Política Partidária” e “Sucateamento”.

No terceiro momento, vemos uma retomada aos temas mais teóricos e voltados para suas obras, ainda que práticas e políticas educacionais permaneçam no interesse tanto de Freire como da imprensa: “Neoliberalismo”, “O papel da Escola e do Educador”, “Pós-Modernidade”, “Saber Popular e Saber Científico”, além de muitos outros temas que se relacionavam diretamente com suas obras que estavam sendo produzidas e lançadas no período dos anos 1990.

Contudo, apesar destes momentos de viragem em seu pensamento apresentadas ao longo da análise do *corpus* documental, foi possível observar uma constância de pelo menos três categorias importantes: a América Latina, (Abya Yala) a Libertação e a História. Nesse contexto, interpretamos que América Latina e Libertação, embora distintas em suas manifestações, compõem, no âmago, uma categoria mais abrangente - a categoria da História. Na categoria “História” condensamos o uso deste conceito de diferentes formas, desde sua utilização como reflexões teóricas acerca da trajetória do autor, até o seu uso como recurso argumentativo. Isso decorre da compreensão de que é impossível apreender a visão histórica de Freire sem contemplar os elementos interconectados da América Latina e da busca por Libertação. Estas, portanto, não são apenas temáticas isoladas, mas sim componentes intrínsecos que enriquecem a apreensão freiriana da História.⁶⁶

Assim, iremos investigar um pouco mais sobre cada uma dessas categorias, para que possamos compreender as dinâmicas que compõem a História do e no pensamento de Paulo Freire. Ao longo da narrativa, quando julgarmos apropriado, incorporaremos imagens extraídas dos periódicos e revistas investigados. O objetivo é proporcionar uma maior proximidade em relação às fontes desta pesquisa. Esses elementos visuais não

⁶⁶ Vale ressaltar que temas e conceitos como práxis e educação não foram considerados intrínsecos a praticamente todas as entrevistas cedidas por Freire.

servirão apenas para ilustrar, mas também para facilitar a compreensão do espaço dedicado a Paulo Freire nos meios de comunicação, assim como a imagem que é transmitida aos leitores e leitoras. Com frequência, serão apresentadas fotografias de Freire ao lado de livros, em seu ambiente de trabalho ou enquanto discursa, evidenciando as intenções dos periódicos em retratar Freire predominantemente como um intelectual, mesmo que em suas falas, ele busque se distanciar desse estereótipo.

Pois bem, iniciemos nossa análise pela categoria da América Latina. Quando esteve no exílio (e depois dele), Freire abordou diversas vezes sobre como sentia-se intimamente conectado com o espaço geopolítico latino-americano. Para ele, as experiências históricas da América Latina fazem parte da construção política, intelectual e cultural deste lugar e, por isso, devem ser confrontadas e repensadas.

Em entrevista concedida à revista *Correspondence* (1987), Freire aborda a sua visão acerca da América Latina e de si mesmo como um sujeito latino-americano. Como ele mesmo diz: “Apesar de não ser um estudioso da problemática da América Latina, sou um educador latino-americano e sei de minha presença no continente, mesmo quando se discorda de meu trabalho. Por isso não tenho medo de arriscar algumas apreciações.”⁶⁷ (FREIRE, 1987, p.89).

No mesmo sentido, na *Pedagogia do Oprimido* (1987) Freire expressa uma profunda preocupação em relação à situação de grande parte da população latino-americana:

Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quanto, no Brasil e na América Latina em geral, são “mortos em vida”, são “sombras” de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de “doenças tropicais” (FREIRE, 1987, p.99).

A referência a doenças como tuberculose, esquistossomose e diarreia infantil aponta para as condições sanitárias precárias e a falta de acesso adequado à saúde. Essas enfermidades são apresentadas como sintomas da miséria, cujas raízes se entrelaçam com a subjugação colonial das camadas populares na América Latina. Nos chama a atenção, a expressão “doenças tropicais”, pois ela ressalta o estigma e a desinformação associados a condições de vida nos espaços colonizados, relacionando-os à selvageria e à impureza.

⁶⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. *Correspondence*, p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

No fundo, Freire questiona a necessidade de uma abordagem mais abrangente para enfrentar não apenas as manifestações físicas dessas doenças, mas também as causas subjacentes relacionadas à desigualdade social, à falta de acesso a serviços básicos e à alienação.

Na sequência da entrevista à revista *Correspondence*, Freire enfatiza que mesmo que apontemos as dificuldades pelas quais a América Latina enfrenta, os e as intelectuais-militantes precisam ter a responsabilidade de não generalizar as análises ao falar da região. Ele ressalta a importância de considerar as divergências temporais, espaciais e culturais, além de destacar a relevância das questões relacionadas às classes sociais e ao poder, que acentuam ainda mais essas diferenças.

As classes dominadas em nosso continente são dominadas em vários sentidos. Em primeiro lugar, elas constituem o Terceiro Mundo, no qual se encontra o Primeiro Mundo do Terceiro Mundo. As classes sociais dominantes do Brasil e Argentina, por exemplo, são as classes sociais dominantes do Terceiro Mundo. Mas para as classes dominadas a cadeia de dominação ainda não terminou. Uma mulher, camponesa e negra do Nordeste brasileiro sofre vários tipos de dominação, pois além de mulher ela é ainda camponesa e negra e em região do país que sofre há séculos um processo de opressão.⁶⁸

Podemos interpretar que Freire revela uma reflexão crítica sobre a diversidade e as complexas relações de poder na América Latina, destacando as camadas de dominação que afetam as classes sociais menos favorecidas, utilizando especialmente a situação das mulheres negras e camponesas em regiões historicamente oprimidas. Para Freire, o sistema educacional nos diferentes países da América Latina é um reflexo da sua sociedade, o que significa que em uma sociedade colonizada - que mantém estruturas de dominação na colonialidade -, constrói uma educação que reafirma este sistema. Em outras palavras, a educação molda as relações sociais de acordo com os interesses do sistema em vigor.

Portanto, a educação não é um gerador independente da sociedade, mas sim construída pelos interesses daqueles que detêm o poder. Nas colonialidades latino-americanas, isso implica entender que a estrutura educacional reflete os valores e objetivos das classes dominantes. Como deixa evidente na entrevista para Anamaria Fadul em 1987:

Todo sistema educativo em qualquer sociedade é sempre um subsistema de um subsistema maior que é o sistema econômico, político, que gera relações sociais coerentes com esse sistema. Portanto, o subsistema educacional não é o gerador da sociedade, mas ele é partejado pelos interesses daqueles que estão

⁶⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. *Correspondence*, p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

no poder. A educação sistemática se constitui como necessidade reprodutora do sistema no poder. Mas há que ressaltar alguns aspectos: primeiro, o sistema educacional tem limites, ele é gerado pela materialidade constituinte da sociedade; segundo, na medida em que se conhece a dependência da América Latina e a dominação de classes, não se pode pensar que se está gerando um outro sistema, trabalhando contra ele; terceiro, conhecendo essas limitações e explicitados seus limites, isto é, a educação, se reconhece sua eficácia, uma vez que só se fala nos limites por que ela é eficaz; quarto, a educação sendo limitada tem uma eficácia, porque ela vai depender da coerência do educador e do seu projeto: se do ponto de vista das classes dominantes ou das classes dominadas.⁶⁹

O que Freire está argumentando é que para entendermos a educação na América Latina - tanto as suas mazelas e desafios, quanto às suas possibilidades - precisamos antes entender o passado e o presente de violência e luta dos povos da região. Isso envolve conceber que o contexto regional e as relações de poder entre diferentes classes sociais são cruciais para compreender a dinâmica educacional. Ou seja, a educação não é autônoma, mas influenciada pelos contextos sociais e materiais específicos de uma sociedade.

Freire propõe superar as contradições em prol de uma educação outra, ou seja, que repense o colonialismo e tensione as colonialidades cotidianas. Portanto, as colonialidades podem ser questionadas e superadas através de uma educação que se pretenda libertadora. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987) Freire argumenta que a busca pela libertação só é possível quando os oprimidos e oprimidas passam a ter consciência e se reconhecer na situação de opressão.

Esse processo não é homogêneo, pois Freire argumenta que os próprios oprimidos e oprimidas acabam introjetando a opressão e tornando-se subopressores. Segundo ele, isso acontece, pois, a estrutura do pensamento dos oprimidos está condicionada em razão da contradição vivida cotidianamente. Como Freire argumenta:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p.17)

⁶⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. **Correspondence**, p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

Essa inclinação paradoxal é atribuída à estrutura do pensamento dos oprimidos, que se encontra condicionada pela contradição existencial vivida na situação concreta em que se formam como indivíduos. Embora seu ideal genuíno seja alcançar a plena humanidade, a superação da contradição em que sempre estiveram imersos não se apresenta de forma evidente para estes. O dilema surge da percepção de que, na situação de conflito em que se encontram, a expressão máxima de sua humanidade é identificada erroneamente como assumir papéis opressores.

Segundo Freire, quando os opressores tentam suavizar a violência colonial, expressam uma falsa generosidade que perpetua as estruturas de poder e as injustiças sociais. Enquanto para os oprimidos a força para alcançar a libertação emerge da própria fragilidade e dor experienciadas pelos colonizados, sendo suficientemente poderosa para libertar ambos. O paternalismo colonial está fundamentalmente distante do amor autêntico, pois este se baseia no diálogo, não nas relações de dominação. Como aponta na *Pedagogia do Oprimido*:

Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que esteja estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p.80).

Assim, para Freire a verdadeira essência do amor está associada à coragem e ao compromisso com a humanidade. Amor não é um ato baseado no medo, mas sim uma ação corajosa de compromisso com a libertação dos oprimidos e oprimidas. Este compromisso amoroso é descrito como dialógico, destacando a importância do diálogo na expressão desse amor comprometido com a libertação dos oprimidos.

Por isso, Freire argumenta: “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 1987, p.19). Na metáfora do parto, Freire sugere que a libertação não é apenas uma transição, mas um evento que envolve dor e esforço. O nascimento de um “homem novo”⁷⁰ resultante desse parto simboliza uma transformação fundamental na identidade humana, representando uma individualidade renovada e emancipada. Essa renovação, no

⁷⁰ Vale destacar que a *Pedagogia do Oprimido* (1987) quando de sua publicação sofreu duras críticas de parte de intelectuais feministas norte-americanas em relação à linguagem excludente de gênero. No trecho citado Freire fala em “homem” como sinônimo de humanidade, o que, invisibiliza as contribuições políticas, culturais e intelectuais feminina, Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire retoma as críticas e reconhece a sua historicidade enquanto um homem do século XX carregado de estruturas machistas.

entanto, só é possível mediante a superação da contradição entre opressores e oprimidos, destacando a interdependência intrínseca entre a libertação pessoal e a coletiva.

Entretanto, em sua visão a condição da opressão e subalternidade não é vitalícia, pelo contrário, ela impulsiona para novos caminhos possíveis. Em entrevista a Anamaria Fadul, Freire aponta: “Apesar desta realidade desigual e injusta, a América Latina tem uma possibilidade de criação fantástica, pois há muito de arte e aventura neste continente. **Mas é preciso tomar a história em nossas próprias mãos.** Cuba e Nicarágua já mostraram um caminho possível.” (**grifo nosso**)⁷¹. O debate desta entrevista é retomado nove anos depois, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002), momento em que Freire reflete sobre uma tendência contemporânea aos anos 1990, de descartar ou menosprezar a importância do conhecimento histórico, o que, por sua vez, implica na desvalorização da utopia e do sonho.

A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia e a prática educativa humanizante não pode deixar de ser uma sua constante. (FREIRE, 2002, p.44).

A utopia é vista como um elemento vital para a expansão da liberdade e para a construção de um futuro mais igualitário e humano. Nesse contexto, a prática educativa humanizante é apresentada como um instrumento essencial nessa luta. A educação, quando utópica, torna-se uma força transformadora capaz de desafiar a narrativa da morte da História. Assim, o autor defende que a educação não pode se desvincular do propósito de resgatar a utopia, pois ela desempenha um papel fundamental na criação de uma consciência crítica e na formação de indivíduos comprometidos com a construção de um futuro mais justo e livre.

Em sua perspectiva, a educação comprometida é um ponto chave para a libertação, evidentemente que ela só é possível sem autoritarismo, mas também sem licenciosidade. A dificuldade reside na busca por autoridade compromissada com a liberdade, como evidencia na entrevista intitulada “A liberdade em aula”, fornecida em 1984 para a revista *InterAção*:

Por outro lado, a liberdade também não se afirmará diante de uma autoridade toda-poderosa que asfixia. **A tese que tenho defendido – escrevendo, realizando e vivendo** – é da tensão permanente entre autoridade e liberdade,

⁷¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. **Correspondence**, p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

de modo que uma não descambe para o autoritarismo e nem a outra para a licenciosidade. (**grifo nosso**)⁷²

Nesta entrevista o autor ressalta que a liberdade não pode ser verdadeiramente afirmada quando confrontada com uma autoridade absoluta e opressiva que sufoca as individualidades. Em sua análise, Freire enfatiza a necessidade de manter uma tensão constante entre autoridade e liberdade. Isso implica em reconhecer a importância de ter uma estrutura de autoridade que não seja opressiva, que respeite a autonomia e a dignidade dos indivíduos, ao mesmo tempo em que preserve a liberdade como um valor essencial. Ou seja, Freire propõe um equilíbrio dinâmico, no qual a autoridade não se torna um instrumento de controle excessivo e a liberdade não é interpretada como permissiva.

Em 1991, ao conversar com a revista *Cadernos de Ciência*, o autor exemplifica como uma educação autoritária e colonial opera. Segundo ele, a desvalorização, seja financeira, moral ou intelectual, dos professores e das professoras é um reflexo de uma sociedade alicerçada em estruturas de poder que delimitam ‘tipos’ de educação para cada camada da sociedade. Segundo Freire, a dificuldade de mudar a política geral que influencia a estrutura e a qualidade da educação ofertada pelo Estado brasileiro, é uma tarefa árdua, principalmente devido à presença de ingerências político-partidárias nas perspectivas pedagógicas das escolas.⁷³

Freire afirma que em sua administração como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, foi possível implementar mudanças nesse sentido, destacando a importância de diminuir as interferências partidárias para garantir a autonomia e o direito de cada indivíduo na educação. Ele reconhece que essa tarefa é desafiadora na tradição política brasileira, mas ressalta que a preferência pela liberdade do seu contexto histórico de abertura política e fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil, facilitou a tomada de medidas nesse sentido.

Como apontado no segundo capítulo, o que fica evidente é que em sua administração, Freire destaca a coerência como virtude fundamental para o educador e a educadora progressistas. Por isso, enfatiza a necessidade de haver consistência entre os sonhos do educador e as ações concretas que ele empreende para realizar esses sonhos na

⁷² **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Liberdade em aula. **InterAção** 1984. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1236>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁷³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Acesso em: 20/07/2022.

sociedade. O educador e a educadora progressistas, segundo Freire, devem aspirar à construção de uma sociedade que esteja constantemente se libertando. Ou seja, existe uma historicidade no processo contínuo (e inacabado) de busca pela libertação. Na sequência do diálogo com Anamaria Fadul (1987), Freire fala sobre a coerência na liberdade:

Uma outra virtude é a coerência. Entre aquilo com que o educador sonha - que é a sociedade libertando-se, nem digo livre, eu não acredito em sociedade livre, mas eu acredito em sociedade permanentemente libertando-se [...] Então, a coerência entre o sonho do educador é o que o educador faz para materializar este sonho. [...] Então essa virtude da coerência [...] Eu acho que o educador progressista deveria ser tão exigente... Eu só diria que ele não devia ser parnasianamente exigente, de escolher o verso complicado, chato [...] Mas ele tem que ser exigente criticamente, criadoramente.⁷⁴

Para Freire, a coerência mencionada refere-se à correspondência entre o discurso do educador e da educadora sobre a transformação social e suas práticas educacionais. Ao se referir à exigência do educador progressista, Freire destaca que essa exigência não deve ser apenas formal ou estética (como a escolha de um verso complicado), mas sim crítica e criativa. O educador e a educadora progressistas devem ser críticos em relação às estruturas injustas da sociedade colonial, questionando e desafiando as normas estabelecidas. Além disso, a exigência deve ser criativa, buscando novas formas de abordar e solucionar os problemas sociais.

Nesse sentido, Freire nos provoca a pensar sobre a importância de uma coerência autêntica entre o discurso e a ação, pois a coerência é essencial para uma transformação genuína das sociedades colonizadas. O assunto retorna a ser abordado em entrevista à revista acadêmica *Cadernos de Pesquisa*, em 1994, quando o autor compreende que o comprometimento do educador e da educadora progressistas se dá na História, ou seja, no cotidiano com os oprimidos e as oprimidas.

Precisamos hoje de mulheres e homens que, ao lado do domínio dos saberes técnicos e científicos, estejam também vocacionados para saber o mundo de outra forma, através de tipos de saberes não preestabelecidos. A negação disso seria repetir o processo hegemônico das classes dominantes, que sempre determinaram o que é que as classes dominadas devem saber e poder saber.⁷⁵

Assim, para Freire a coerência é parte fundamental da ação cotidiana de um educador ou educadora comprometido com a superação das colonialidades na América Latina. A constante ação de busca por liberdade é refletida na liberdade em ação, a

⁷⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. **Correspondence**, p.88-92, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

⁷⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. *Caderno de Pesquisa*. Entrevista concedida a Dagmar Zibas. 1994. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1515>>. Acesso em: 26/03/2021.

libertação. Em entrevista para a revista Tempo e Presença, Freire explica: “É por isso que eu me recuso a discutir a liberdade como uma categoria metafísica. Eu só a entendo como uma categoria histórica. É a libertação como busca permanente de liberdade.”⁷⁶. E para a ação pela liberdade Freire argumenta que é preciso assumir que as pessoas, àquelas oprimidas, colonizadas, subalternizadas, são capazes de transformar a História e a sua situação enquanto sujeitos históricos.

Entretanto, para uma efetiva busca pela liberdade o autor considera indispensável para o educador progressista a crença nas pessoas, uma crença verdadeira nas capacidades e potencialidades do povo. Essa confiança não implica na idealização do povo, mas, reconhecendo suas limitações, reconhece também que o povo tem a capacidade de lutar e resistir.

Em 1988 o autor concedeu entrevista para a revista de professores da educação básica, Revista de Educação AEC. Nesta entrevista, o autor foi questionado sobre como tornar a educação um espaço de promoção da libertação. O autor responde que a coerência da prática do educador e da educadora progressistas reside na confiança nas pessoas com que dialogam. Nas palavras do autor:

Uma virtude que eu acho indispensável para o educador progressista é acreditar no povo. Precisa acreditar mesmo no povo. Confiar no povo sem ser ingênuo. Confiar sabendo que o povo, necessariamente porque é povo, não tem a sabedoria inteira, nem tem a decência inteira, nem a moralidade inteira, nem a boniteza inteira. Mas, certo das limitações do povo, eu acredito que o povo possa brigar. Quer dizer, que tenho que acreditar na gana guerreira do povo, caso contrário, não adianta aproximar-me do povo. Nessa crença eu incluo a crença na beleza da linguagem do povo. Eu acredito naquela boniteza. E ainda quando saiba que é preciso que a linguagem popular, que o povo se apodere da linguagem dominante para poder brigar melhor contra os dominantes, eu defendo o respeito total à boniteza original da linguagem popular.⁷⁷

Em suma, para Freire o educador e a educadora progressistas, devem basear sua prática na crença no potencial de luta do povo, respeitando sua linguagem e reconhecendo suas limitações, sem deixar de enxergar sua beleza e autenticidade. Na entrevista intitulada “O profeta da esperança” para a revista Dois Pontos (1996), Freire evidencia que o processo de libertação das pessoas oprimidas não vai ser dada “de bom grado” pelas elites dominantes, a quebra com as colonialidades exige um posicionamento sério e firme.

⁷⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação é prática da liberdade. **Tempo e presença**. Cedi, 1979. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2325>>. Acesso em: 26/03/2021.

⁷⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos**, 1988, Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2486>>. Acesso em 20/07/2022.

Freire chama esta ação de briga - evidentemente que não se trata de briga individual entre uma pessoa contra outra -, trata-se de luta, cotidiana e intermitente, contra todas as formas de opressão e submissão. Nas palavras do autor:

A briga me faz, a briga me constitui, a briga me forma; ela é pedagógica. O que eu acho é que, como a briga é histórica, a forma de brigar muda. Por exemplo, no momento atual, com a globalização da economia é preciso que a classe trabalhadora invente novas maneiras de brigar. O que ela não pode é parar de brigar. A forma como ela brigou há vinte anos não faz mais sentido.

Figura 6: O profeta da esperança (1992)



O que estamos argumentando é que há pelo menos 500 anos, os povos latino-americanos brigam contra o sistema colonial, afinal esta é uma briga histórica, que reconhece o passado e procura um outro futuro. Por isso, para Freire a briga é um elemento formativo e educativo na sociedade, pois, ela não é apenas uma parte da realidade, mas de fato, contribui para a construção e formação das pessoas. Vale destacar que ao afirmar que a briga é histórica, Freire ressalta que as formas de conflito e luta evoluem ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças na sociedade. Isso significa que esses 500 anos de brigas foram marcados pela procura constante por encontrar novas maneiras de lutar adequadas a cada contexto histórico.

Na entrevista intitulada "Paulo Freire: um gosto pela liberdade", cedida para a revista Forma & Conteúdo (1990), o autor é questionado sobre a contradição da educação como instrumento de libertação, mas também de dominação. Ele esclarece que, se a opção do educador é progressista, ou seja, que envolve a defesa da liberdade em diversos

aspectos da vida, é crucial que essa opção seja refletida na prática cotidiana. Isso implica não apenas ter a clareza sobre os objetivos e sonhos associados à liberdade, mas também agir de maneira consistente para concretizá-la. Segundo o autor:

Vai depender do educador ou educadora e da coerência que ele ou ela tenha com a sua opção. Vamos clarear isso: se a tua opção, por exemplo, é de luta pela liberdade (de fazer, de dizer, de comer, de vestir, de sonhar, de fazer poesia), se a tua opção é pela superação das injustiças que envolvem a superação de todo o tipo de preconceito (de classe, de sexo, de cultura, de raça), se tua opção, afinal de contas, é progressista, tu não apenas precisas estar mais claro com relação a esta opção que tem necessariamente sonhos que devem ser concretizados, mas tu tens de ser coerente na tua prática com relação a esta opção. **A opção sozinha nunca vale. Ela é fundamental, mas não é suficiente, porque além da opção é preciso ter uma prática coerente e condizente com ela. Por isso, toda vez que falo da necessidade que o educador tem em estar claro com relação à opção, estou imediatamente advertido de que esta clareza com relação à opção envolve coerência como virtude, como qualidade *sine qua non* para que a opção seja clara.**⁷⁸ (grifos nossos)

Nesta entrevista, Freire provoca os seus leitores e leitoras a perceber que a opção progressista, por si só, não é suficiente. Ela é fundamental, mas a coerência na prática é igualmente necessária. Ou seja, torna-se indispensável alinhar as intenções com as ações, garantindo que as práticas educacionais estejam em sintonia com os valores e objetivos declarados. Esta coerência envolve também uma dimensão existencial da busca de liberdade integral dos indivíduos.

Essa característica da ontologia do ser é dialogada na entrevista “A educação neste fim de século”, para a revista Pontos de Vista em 1990⁷⁹. Nesta entrevista, Freire destacou a importância de uma abordagem positiva e alegre na educação. Ou seja, a tarefa da libertação, juntamente com a visão da História como uma possibilidade, demanda uma abordagem pedagógica que promova o contentamento. O autor dialogou sobre a experiência vivida em um debate em Havana, situação em que os estudantes expressaram o desejo de liberdade em outros aspectos da vida, como no âmbito do amor. A juventude buscava a liberdade para amar, mas também a compreensão do amor como um meio para alcançar a libertação. Podemos interpretar que a narrativa sobre a juventude universitária cubana revela uma demanda por afetividade e expressa a importância de aspectos emocionais e afetivos na vida dos estudantes. O autor argumenta que a vivência da

⁷⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. **Forma & Conteúdo**, São Paulo. 1990. Entrevista concedida a Jeter Gomes, Waldelo P. Melleiro. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1260>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁷⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

amorosidade e da afetividade enriquece a experiência humana, proporcionando um equilíbrio entre o intelectual, o emocional e o político.

Três anos mais tarde Freire dialogou com a revista *Nova Escola* (1993), nesta conversa o autor vai além, e ressalta as responsabilidades dos educadores e educadoras, seja no âmbito intelectual, político ou emocional. Nesta entrevista, Freire dá ênfase para a relação ontológica – conceito que se refere à natureza fundamental do ser humano, à sua qualidade de existência. O autor enfatiza que essa qualidade essencial do ser humano é marcada pela vocação de *ser mais*, uma aspiração por um desenvolvimento contínuo que se constitui historicamente e socialmente, não sendo algo predefinido na História. Nas palavras de Freire:

Figura 7: Paulo Freire: nós podemos reinventar o mundo (1993)



A nossa responsabilidade tinha que ver, sobretudo, com a ontologia, com a qualidade de ser do ser humano. Quer dizer, eu sou responsável com o educador com relação a esse núcleo básico que nos marca, que nos caracteriza – e que se constitui histórica e socialmente e não a priori da história –, que é a vocação de ser mais. A minha responsabilidade é com isso. Por isso falo em ontologia. **Eu sou responsável na minha prática educativa no sentido de ajudar-me e ajudar os outros a ser mais. E não é possível ser mais sem libertação.** Então, a pedagogia da libertação é profundamente responsável.⁸⁰

⁸⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". *Nova Escola*, São Paulo, 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023.

Portanto, Freire argumenta que não é possível alcançar esse estado de *ser mais*, ou seja, de ser sujeito da sua própria História, sem libertação. Aqui, a libertação é vista como um componente essencial do processo de reconhecer-se na e com a História. Assim, a pedagogia da libertação, segundo o autor, é profundamente responsável, pois está comprometida com a promoção da liberdade e do desenvolvimento pleno do ser humano.

Na sequência desta mesma entrevista Freire argumenta que tanto os projetos políticos progressistas quanto os projetos políticos conservadores, se consideram responsáveis pela organização das massas. Porém, a distinção fundamental entre eles, reside na direção dessa responsabilidade. Enquanto os conservadores são responsáveis pela manutenção dos interesses dos grupos dominantes, ou seja, aqueles que detêm o poder ou estão no controle da sociedade. Os intelectuais militantes comprometidos com opções progressistas, têm uma responsabilidade que se alinha aos interesses da mudança, da justiça social e da promoção de valores progressistas. Para Freire:

Mas eu tenho que distinguir em que ponto eu sou responsável. A minha utopia não é a utopia do conservador. O conservador quer conservar, por isso é reacionário – porque não é preciso conservar o que é legítimo; luta-se para conservar o que é ilegítimo.⁸¹

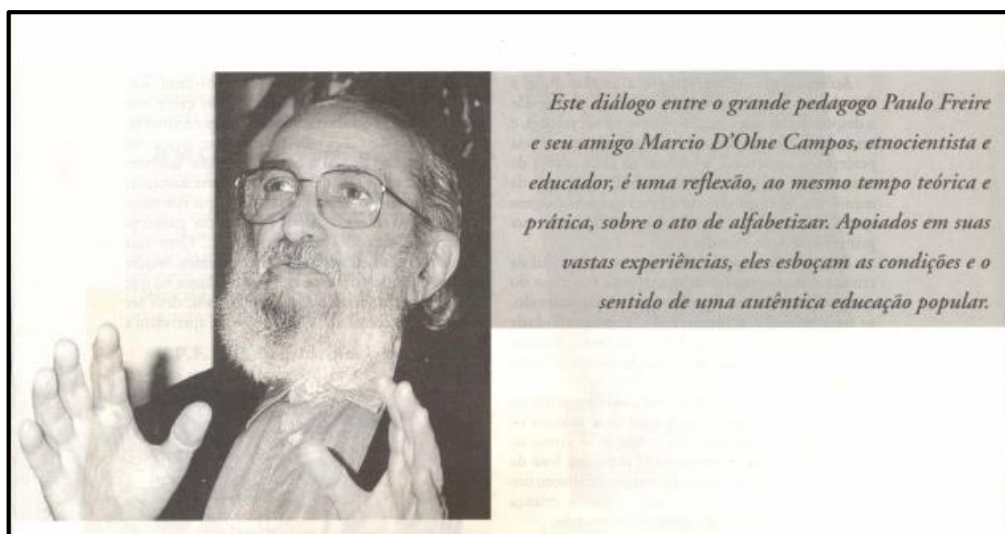
Podemos estabelecer uma conexão entre as declarações do autor sobre coerência e responsabilidade e relacioná-las a outro conceito crucial para a compreensão da libertação em seu pensamento: o da *práxis*. Para Freire, *práxis* é a relação indissociável entre a teoria e a prática, que se complementam e se refazem permanentemente. Paulo Freire critica uma postura autoritária e elitista presente nas escolas que valorizam apenas um tipo de conhecimento considerado acabado e pronto. O autor argumenta que essa visão é tanto ideologicamente tendenciosa quanto cientificamente equivocada.

Por isso, em entrevista para a revista O Correio da UNESCO, Freire argumenta que o conhecimento tem historicidade, ele não é algo estático ou fechado, mas sim dinâmico e em constante evolução. Todo conhecimento surge historicamente e está sujeito a mudanças e revisões ao longo do tempo. O autor destaca que o novo

⁸¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola**, São Paulo, 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023.

conhecimento emerge do envelhecimento do conhecimento anterior e que a aceitação desse fato com humildade é fundamental para o avanço científico. Nas palavras do autor:

Figura 8: Entrevista para Márcio D'Olne Campos (1991)



Essa concepção do conhecimento é um erro científico, uma antiverdade epistemológica. **Não existe um saber fechado. Todo conhecimento surge na história, jamais fora dela.** Todo novo saber nasce do envelhecimento de um saber anterior que também foi inovador em seu tempo. Nasce, precisamente, quando se aceita – com humildade – que esse saber também envelhece.⁸² **(Grifo nosso)**

Na sequência, Freire critica a postura de alguns e algumas cientistas que parecem esquecer dessa dinâmica, o autor defende uma abordagem educacional que não limite os alunos ao conhecimento pré-existente, mas que os capacite a compreender e aperfeiçoar esse conhecimento, transformando-os em agentes ativos na construção de novos saberes. Assim, a práxis para Freire é a promoção de uma visão mais aberta e dinâmica do conhecimento, incentivando o estudante a questionar, aprofundar e contribuir para a evolução do saber ao invés de simplesmente reproduzi-lo de maneira passiva.

Por isso, Freire argumenta que, algumas vezes, os educadores e as educadoras progressistas confundem a valorização do conhecimento dos educandos com o basismo. Como aborda na entrevista “Paulo Freire: um gosto pela liberdade” (1990), para a revista *Forma & Conteúdo*:

Para mim, o basismo é um desvio ideológico da concepção progressista da história. Ele é uma traição à opção da liberdade, porque o basismo traz empenhado nele o desrespeito à unidade dialética entre prática e teoria. Dizer que o saber está apenas nas bases não é verdadeiro cientificamente. As bases têm um saber de experiência e é preciso que esse saber seja promovido

⁸² **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. *Leitura da palavra... leitura do mundo. O Correio da UNESCO*, São Paulo, 1991. Entrevista concedida a Marcio D'Olne Campos. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2473>>. Acesso em: 26/03/2022.

criticamente a um saber testado pelos limites do próprio processo de saber, ou seja, por uma certa rigorosidade no achado de todo o conhecimento do real e do concreto.⁸³

Chama a atenção quando Freire argumenta que o basismo representa uma “traição” à opção pela liberdade, porque, segundo ele, não leva em conta a unidade dialética entre prática e teoria. Em outras palavras, o basismo não reconhece a interação dinâmica entre a prática (ações concretas) e a teoria (conceitos e ideias), que é fundamental para uma compreensão profunda e eficaz da realidade. Além disso, o autor contesta a afirmação de que todo o conhecimento está nas bases, argumentando que isso não necessariamente é verdadeiro. Embora as bases possuam um conhecimento valioso alicerçado na experiência, é essencial que esse conhecimento seja elevado criticamente a um nível mais abrangente e testado pelos limites do próprio processo de conhecimento. Isso implica uma abordagem cuidadosa para entender a complexidade do real e do concreto.

Portanto, nas entrevistas foi possível perceber que Freire critica a simplificação da relação entre teoria e prática, uma vez que essa opção limita o desenvolvimento do conhecimento. Ele defende uma abordagem mais integrada e rigorosa que reconheça a importância tanto da experiência prática quanto da reflexão teórica para análise da História e da sociedade. Na sequência desta entrevista, Freire exemplifica esta preocupação ao discutir a postura da CUT (Central Única dos Trabalhadores) ao buscar criar instrumentos para a formação de seus quadros:

Eu só ficaria triste se a CUT, ao procurar criar novos instrumentos para a formação de seus quadros, estivesse envolvendo essa busca em certas mitologias basistas, como, por exemplo: “vamos esquecer o que certos intelectuais progressistas têm feito, porque isso é gente da academia e a academia já era; vamos nos inventar aqui”. Isso eu não aceitaria e criticaria, porque seria basismo e não levaria a CUT a nenhum lugar. **A ciência não se constrói fora da história. Em outras palavras, a ciência não é um a priori da história, o que vale dizer que ela se dá e se constitui na história. Por isso mesmo é que a ciência passa pela ingenuidade. A rigorosidade do procedimento científico passa pela ingenuidade com estágio anterior da rigorosidade. Esta não aparece de repente, mas se constitui historicamente. Por isso é que se pode dizer que a ciência tem historicidade. E o que é ter historicidade? É viver permanentemente molhada de processos: é não ser, porque só pode ser se estiver sendo. O saber científico é processo.**⁸⁴ (FREIRE, 1990, p.22, grifo nosso)

⁸³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. **Forma & Conteúdo**, São Paulo. 1990. Entrevista concedida a Jeter Gomes, Waldelo P. Melleiro. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1260>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁸⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. **Forma & Conteúdo**, São Paulo. 1990. Entrevista concedida a Jeter Gomes, Waldelo P. Melleiro. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1260>>. Acesso em: 07/05/2020.

Nesta entrevista, Freire destaca que a ciência não pode ser separada da História e que seu desenvolvimento é um processo contínuo. Isso significa que a ciência tem uma "historicidade", ou seja, é influenciada e moldada ao longo do tempo pelos processos históricos. Por isso, sua crítica principal é direcionada à possibilidade de a CUT decidir romper abruptamente com o conhecimento prévio, ignorando a continuidade histórica e científica. Para ele, essa atitude seria um sinal de incompetência científica e prejudicaria o trabalho político da CUT. Em vez disso, sugere que a CUT reconheça a historicidade do conhecimento, mantendo uma abordagem contínua e adaptativa, combinando o reconhecimento da História com a busca ativa por novos conhecimentos.

O tema da coerência entre prática e teoria reconhecidos na História, é retomado na entrevista intitulada “Crítico, radical e otimista” para a revista *Presença Pedagógica* (1995):

Figura 9: Crítico, radical e otimista



Como é possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem – não digo língua, porque a linguagem é bem mais que isso- e sem uma excelente base do discurso? E sem o conhecimento de História? **Como você pode ser um bom educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país?** Eu não tenho a menor dúvida de que será preciso que, um dia, toda a sociedade brasileira resolva brigar contra o poder público deste país, em todos os níveis. Somos coloniais, e não se vê experiência colonial em que o educador seja respeitado. [...] A mudança não cai do céu. É provocada

pela luta. **E, quando digo luta, é luta histórica.**⁸⁵ (FREIRE, 1995, p.09, **grifo nosso**)

Em nossa análise, fica evidente que o autor argumenta a necessidade de que os educadores e educadoras tenham uma compreensão profunda da História do seu país, principalmente quando falamos de países com raízes autoritárias na América Latina. Para ele, a falta desse conhecimento pode comprometer a capacidade do educador e da educadora em contextualizar informações, entender as dinâmicas sociais e contribuir para uma educação mais crítica. Freire também expressa a convicção de que, em algum momento, a sociedade brasileira precisará se mobilizar contra o poder que oprime e subalterniza as pessoas. Ainda que não utilize colonialidade, interpretamos uma antecipação ao debate, uma vez que reconhece características de estruturas de poder e relações autoritárias que remontam ao período colonial. Nesse contexto, destaca que a mudança não ocorre espontaneamente, mas é resultado de uma luta, especificamente uma luta histórica.

Para tanto, a libertação torna-se possível quando os oprimidos e as oprimidas reconhecem a sua historicidade enquanto sujeitos subalternizados, e trabalham para a superação desta situação. Freire argumenta que a libertação é um processo de busca por humanizar a si e aos outros continuamente na História. Por isso, a luta pela liberdade se dá na práxis: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p.38).

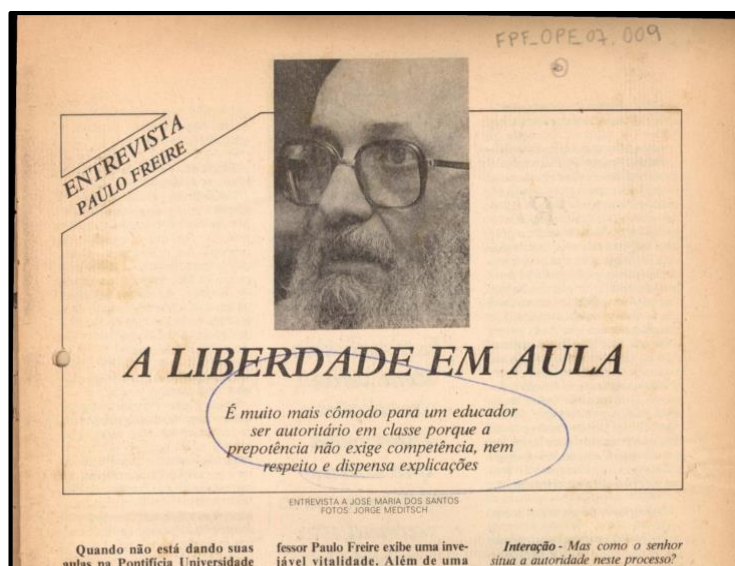
Essa percepção, profundamente marxista, da práxis enquanto união entre teoria e prática, é parte central da compreensão de educação e trabalho do autor. Como evidenciou em entrevista para a revista *InterAção*, no ano de 1984. Neste diálogo, Freire aborda a incapacidade de dicotomizar trabalho manual de trabalho intelectual, uma vez que um só é possível de ser realizado a partir da existência do outro:

Na verdade, todo trabalho intelectual implica numa certa manualidade. **E o trabalho manual implica numa certa intelectualidade. Não há como negar, não há como separar.** No fundo, o ser humano é um corpo consciente. Evidentemente que não é fácil superar esta dicotomia na sociedade brasileira da maneira como ela está aí. [...] Disso pode decorrer de um lado, privilegiar-se a formação puramente teórica do educando em prejuízo do fazer concreto; de outro, privilegiar-se apenas a prática, que ficaria sem possibilidades de

⁸⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1183>>. Acesso em: 05/06/2022.

enriquecer-se pela teoria. **No primeiro caso, em vez de teoria teríamos intelectualismo; no segundo, em vez de prática, teríamos ativismo.**⁸⁶ (grifo nossos)

Figura 10: A liberdade em aula (1984)



O que Freire está argumentando nesta entrevista é a impossibilidade de repensarmos uma sociedade fora da colonialidade que mantenha a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Daí a necessidade de pensar a partir de questões concretas na História, isto é, de a partir de temas-problema: “Os temas-problemas a estudar, a refletir e a serem superados por cada sociedade seriam, obviamente, os conteúdos vivenciados por esses homens e essas mulheres que em comunhão fazem a práxis libertadora.” (FREIRE, 1992, p.124). Esses temas-problemas são reflexos das questões enfrentadas no cotidiano, das barreiras sociais, das injustiças e das desigualdades que permeiam a experiência humana.

A práxis libertadora, ao unir teoria e ação, propõe-se a transformar esses temas-problemas, buscando soluções inovadoras e realizáveis. A dialética entre teoria e prática, como preconizada por Freire, oferece um caminho para a superação das limitações que impedem a concretização de um futuro outro. O conceito de "inédito-viável" emerge aqui como uma peça fundamental no que se refere à realização do sonho utópico. Trata-se de algo que a utopia reconhece como existente, mas que só pode ser alcançado por meio de uma *práxis* libertadora. Portanto, a práxis libertadora se revela como um processo

⁸⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Liberdade em aula. **InterAção** 1984. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1236>>. Acesso em: 07/05/2020.

dinâmico, impulsionado pela colaboração e pela convergência de esforços em prol de uma sociedade mais justa e emancipada.

Em nossa investigação, encontramos momentos em que Freire procura pensar a sua própria práxis ao longo dos anos. Como no diálogo com a revista *Forma & Conteúdo* (1990), quando reconhece que a Pedagogia do Oprimido é um espaço de radicalização de suas ideias e, portanto, de sua *práxis*:

Qualquer um de nós que produza algo e que com alegria continue no mundo por um tempo longo está sujeito a um tipo de análise em que se busque descobrir se esse “qualquer” um de nós continua sendo o que foi no começo ou se na trajetória mudou demais, passou a ser outro, etc. Eu concordo que haja um aprofundamento radical de posições a partir da Pedagogia do Oprimido, porém acho que já um certo caminho que venho trilhando desde o começo. Há uma certa coerência como, por exemplo, um certo gosto e uma certa amorosidade pela liberdade; um indiscutível respeito às diferenças; um profundo respeito à identidade cultural do educando e à cultura popular. Esses pontos me acompanham e motivam desde o começo.⁸⁷ (FREIRE, 1990, p. 22)

Quando foi Secretário de Educação do município de São Paulo, Freire pode desenvolver sua *práxis* na administração da educação municipal. Como afirma em entrevista para o jornal comunitário *Jornal das Escolas*, intitulada “Paulo Freire e suas propostas” (1989):

Assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isto representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar por em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando, escrevendo e discutindo. Considero, no entanto, que as idéias que tenho apresentado e defendido, tanto em minhas obras, como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que desejam uma escola pública, democrática, responsável, séria⁸⁸.

Para Freire era necessário mudar a “cara da escola”, argumentando que a escola atual reproduz marcas de autoritarismo e não é acolhedora para alunos, pais e comunidade. No entanto, ele reconhece que essa mudança não pode acontecer rapidamente e requer o envolvimento de todos os interessados na educação, incluindo pais, educadores, alunos, funcionários e especialistas. Além disso, Freire relata diversos desafios enfrentados nos primeiros meses de sua gestão, como a necessidade de lidar com a infraestrutura física precária das escolas e um orçamento limitado deixado pela administração anterior. Como aponta:

⁸⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. **Forma & Conteúdo**, São Paulo. 1990. Entrevista concedida a Jeter Gomes, Waldelo P. Melleiro. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1260>>. Acesso em: 07/05/2020.

⁸⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

Da precariedade geral em que se encontravam as escolas, 49 unidades estavam em condições tão graves que tiveram que ser parcialmente fechadas para reforma, para não por em risco a vida de estudantes, professores e funcionários. Encontrei ainda, na rede, um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentados no chão. Isto é incrível quando se pensa que estamos na cidade de São Paulo e revela, sobretudo, um desrespeito das administrações anteriores pela educação e pela coisa pública.⁸⁹

Nesta entrevista Freire também menciona a iniciativa de transformar espaços vazios em salas de aula para lidar com a falta de vagas nas escolas municipais, além do aumento nas matrículas e a criação de classes comunitárias em diversos locais, como igrejas e sindicatos. Ele reconhece que essas soluções são transitórias, mas destaca o compromisso da Secretaria em garantir um trabalho educativo de qualidade. No fundo, Paulo Freire enquanto gestor da cidade de São Paulo, enfatiza a importância da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos na educação para implementar mudanças significativas nas escolas, apesar dos desafios enfrentados.

Portanto, a convicção de que a mudança requer uma luta histórica e a necessidade de mobilização contra o poder opressivo são aspectos fundamentais do pensamento e da ação de Freire. Suas entrevistas não apenas exploram elementos cruciais de sua filosofia, mas também buscam comunicar didaticamente sobre sua epistemologia. Assim, Freire não apenas destaca a importância da curiosidade como um atributo humano fundamental, mas também incita uma postura ativa diante das complexas relações sociais, políticas, intelectuais e culturais em espaços que experienciaram a colonização e ainda experienciam as colonialidades.

Em conclusão, a análise documental das entrevistas fornecidas por Freire revelou uma ênfase notável em temas como América Latina e Libertação. Em nossa análise, entendemos que essas categorias estão intrinsecamente conectadas com a sua compreensão sobre a História. Como vimos, as entrevistas perpassam por elementos importantes do pensamento de Freire e mais do que isso, refletem uma busca por comunicar didaticamente para outros públicos as suas propostas educativas. Assim, o *corpus* documental analisado nesta pesquisa proporcionou uma profunda incursão nos elementos essenciais da epistemologia freireana, revelando sua compreensão ampla sobre como a História é construída no cotidiano com as pessoas. Isto é, na perspectiva freiriana

⁸⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

o passado possui a sua historicidade, mas o futuro também, e por isso, pode ser transformado e alterado pelas pessoas.

Para chegarmos nesse resultado, investigamos que Freire destaca sua conexão íntima com o espaço geopolítico da América Latina e ressalta a necessidade de compreender as diferenças e especificidades dentro dessa região. Então, a luta histórica dos povos latino-americanos contra as estruturas coloniais é apresentada como um elemento formativo e educativo, apontando para a busca constante por novas formas de luta adaptadas a cada contexto histórico. A segunda categoria analisada refere-se ao conceito de liberdade e libertação, que se manifesta na ação concreta. Freire sustenta que, para efetivamente engajar-se na batalha pela liberdade, torna-se fundamental que o educador e a educadora progressistas nutram uma crença genuína nas capacidades e potencialidades das pessoas oprimidas, colonizadas e subalternizadas. Por isso, a práxis emerge como um conceito crucial para a compreensão do pensamento do autor, pois está diretamente conectada à capacidade de coerência dos educadores e educadoras. Segundo Freire, a coerência entre teoria e prática representa um pilar essencial na prática diária de educador e educadora comprometidos com a superação das colonialidades na América Latina. Assim, após a análise das fontes, podemos interpretar que Freire antecipa o debate sobre colonialidade ao reconhecer características coloniais na sociedade brasileira, apontando para a persistência de estruturas de poder e relações autoritárias desde o período colonial.

3.2 “A eterna vanguarda de Paulo Freire”: A História como ação humana

A História, enquanto disciplina acadêmica, foi constituída em um momento de ampliação da ciência e do positivismo na Europa durante o século XIX. Entretanto, antes disso, a História das sociedades vem sendo objeto de reflexão ao longo de toda a experiência humana, resultando em uma multiplicidade de abordagens e concepções. A ampla gama de correntes historiográficas oferece perspectivas distintas sobre como compreender, interpretar e narrar o passado.

O positivismo, perspectiva que se consolidou na produção historiográfica do século XIX e parte do XX, buscava uma abordagem que tentasse se aproximar de noções estabelecidas nas Ciências Naturais, como a valorização da observação empírica e da análise objetiva e imparcial dos acontecimentos e fatos históricos. Esse entendimento se refletia na compreensão de fontes históricas (entendidas quase que exclusivamente como

documentos oficiais de governos, estados e figuras políticas importantes), como também na ideia de uma neutralidade possível nas ciências humanas e, nesse caso, no estudo do passado. Além disso, lançava mão de uma narrativa linear e a busca por fatos objetivos. Essa perspectiva busca reconstituir eventos passados de maneira fiel, muitas vezes utilizando fontes documentais como principal meio de investigação. Historiadores como Leopold von Ranke, no século XIX, foram pioneiros nessa visão, defendendo a ideia de "contar como realmente aconteceu".

Os positivistas representaram um avanço fundamental na disciplina, sobretudo por constituir o campo dentro de critérios científicos. Contudo, as lacunas na forma como estes parâmetros foram estabelecidos logo se fez notar por novas gerações de historiadores. Seu olhar para o processo histórico como linear e até evolutivo, a defesa e crença na imparcialidade da narrativa histórica, e mesmo a predileção por uma narrativa do passado voltada aos feitos políticos e militares, foram alguns dos elementos criticados, especialmente no decorrer do século XX. A Escola dos Annales, liderada por historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre. Propôs uma abordagem mais interdisciplinar e uma análise mais profunda das estruturas sociais, econômicas e culturais. A ênfase foi deslocada do evento isolado para uma compreensão mais ampla dos processos históricos de longa duração, e da necessidade de aprofundar conhecimentos e metodologias que permitissem analisar documentos históricos de diferentes origens. Além disso, os Annales procuraram reforçar a separação entre História e as Ciências da Natureza, estabelecendo parâmetros próprios para pensar a produção de conhecimento nesta disciplina.

Os Annales representaram avanço fundamental na História como ciência e como disciplina acadêmica. A partir dela, uma quantidade massiva de perspectivas teóricas e abordagens metodológicas surgiram e ainda vem surgindo. Para sintetizar este debate, apontaremos algumas correntes desenvolvidas no contexto europeu e americano durante as décadas em que Paulo Freire esteve atuante como acadêmico, tanto no Brasil como fora dele.

Um dos exemplos principais trata-se do Marxismo, influenciada pelas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels. Os historiadores marxistas, através do materialismo histórico como ponto de partida de suas análises, concentraram-se nas relações de classe e nas forças econômicas que moldam a sociedade. Eles veem a História como uma narrativa de luta de classes, destacando a importância das condições materiais na formação dos eventos históricos.

Dentre as diversas correntes teóricas marxistas, para nossa pesquisa destacamos as propostas de Antonio Gramsci. O italiano foi um dos mais influentes teóricos marxistas do século XX e desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da historiografia, contribuindo significativamente para a compreensão das relações entre poder, cultura e a construção da História. Nascido na Itália em 1891, Gramsci testemunhou os tumultuosos eventos do século, incluindo as duas Guerras Mundiais e a ascensão do Fascismo. Sua abordagem à historiografia reflete uma perspectiva única que vai além da análise econômica tradicional de Karl Marx. Enquanto Marx enfatizava as estruturas econômicas como determinantes da História, Gramsci ampliou o escopo, introduzindo o conceito de "hegemonia". Para ele, o domínio cultural e ideológico é fundamental para a estabilidade de um sistema social. Em outras palavras, o controle das ideias, valores e normas por uma classe dominante é tão importante quanto o controle dos meios de produção.

Já na segunda metade do século XX, outra perspectiva foi desenvolvida, a da História Cultural, por sua vez, focada nas práticas culturais, valores e simbolismos que moldaram a experiência humana ao longo do tempo. Historiadores como Clifford Geertz propuseram uma compreensão mais subjetiva da História, explorando as interpretações e significados que as pessoas atribuem aos eventos.

No final do milênio a perspectiva pós-moderna desafiava as grandes narrativas e a ideia de uma verdade objetiva na História. Pesquisadores como Michel Foucault e Hayden White argumentavam que as narrativas históricas são construções discursivas, influenciadas por poderes e ideologias. Para eles, a verdade histórica seria considerada relativa e sujeita a múltiplas interpretações.

Essas correntes historiográficas representam apenas uma amostra das diversas abordagens existentes. Cada uma delas oferece uma lente única para compreender o passado, refletindo as preocupações, prioridades e contextos intelectuais de seus proponentes. A constante evolução e interação entre essas correntes contribuem para a riqueza e complexidade da História, destacando a natureza dinâmica da busca pelo entendimento do passado.

O panorama intelectual anterior foi apresentado pois julgamos importante ter uma compreensão ampla sobre como a escrita da História é um processo marcado por disputas de poder em construir o passado e enunciar o futuro. A temática de poder escrever a sua própria História também foi problematizada na disputa contra a colonização. O exemplo mais evidente diz respeito ao Grupo de Estudos Subalternos do sul da Ásia, o qual foi fundado para repensar a escrita da História dos países outrora colonizados pela Inglaterra.

No primeiro capítulo desta investigação, exploramos a historicidade do pensamento crítico em relação ao colonialismo e à colonialidade. Ainda, examinamos como o Grupo de Estudos Subalternos Asiáticos se dedicou a reescrever a narrativa oficial da História da Índia e do Paquistão. Sob a ótica gramsciana, os pesquisadores desses países empenharam-se na reinterpretação do passado colonizado, buscando tornar visíveis os sujeitos subalternizados na História. Apesar de não mencionar explicitamente o Grupo de Estudos Subalternos Asiáticos, Freire também aborda as complexidades da escrita histórica e as diversas dimensões de poder que a envolvem.

As propostas do Grupo de Estudos Subalternos Asiático tiveram grande influência no desenvolvimento do pensamento pós-colonial e descolonial latino-americano. Assim, as epistemologias descoloniais foram construídas como opções político-pedagógicas de intelectuais e correntes teóricas que pensam a América Latina como local de enunciação. Ainda que reconheçam a contribuição do “Norte”, agem por um pensamento pedagógico desde paradigmas outros. Trabalhando para a superação do exotismo, da violência e da dor colonial, na valorização dos saberes dos oprimidos e oprimidas. Portanto, apontam para o fortalecimento da autonomia de grupos historicamente colocados à margem, como povos indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIAP+, negros e camponeses.

Como abordamos no primeiro capítulo desta pesquisa, Freire não utiliza o termo colonialidade, até porque este conceito só vai passar a ser utilizado a partir da Rede Modernidade/ Colonialidade, nos anos 1990. Porém, podemos entender que Freire antecede o debate acerca das manutenções das estruturas coloniais na América Latina. Nesta chave de análise, a superação da opressão já vem sendo executada na luta de 500 anos dos povos latino-americanos contra as estruturas violentas de dominação coloniais. Como no diálogo com a revista *Em Tempo*, em 1985. Nesta ocasião, Freire concedeu uma entrevista abordando a sua acurada compreensão acerca das dimensões que oprimem os povos colonizados.

No fundo, a história é uma continuidade histórica. Pode-se ver que o Brasil foi inventado de cima para baixo, [...] massa popular, que se constituiria nas camadas populares, que foram discriminadas e continuam discriminadas neste país. Nós somos hoje ainda uma sociedade cheia de expressões coloniais. A burocracia brasileira, por mais que se fale em modernidade é profundamente colonial.⁹⁰

⁹⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 05/06/2022.

Nesta entrevista, Freire aponta que a História do Brasil conscientemente foi desenvolvida a partir de estruturas hierárquicas que negligenciaram (e negligenciam) a participação e as perspectivas das camadas populares que foram historicamente discriminadas. Por isso, o autor sugere que a sociedade brasileira ainda carrega vestígios e expressões coloniais, indicando que as relações de poder, estruturas burocráticas e práticas sociais refletem uma herança colonial. Podemos inferir que, assim como os estudiosos da Rede M/ C, Freire percebe uma íntima relação entre a modernidade e a preservação de práticas políticas, administrativas e culturais ainda enraizadas em padrões históricos de dominação e exclusão. Portanto, Freire provoca os leitores e as leitoras da revista *Em tempo* para perceber a necessidade de reflexão e transformação nas estruturas sociais e políticas, visando superar as heranças coloniais e promover o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Na *Pedagogia da Esperança*, o autor retoma o diálogo sobre como a prática política mecanicista e determinista da História contribuiu para a manutenção da desumanização dos homens e das mulheres. Por isso, rejeita a compreensão de que libertação e opressão são um par dialético intrínseco à História: “Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma, a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação, de que o seu contrário é distorção na história.” (FREIRE, 1992, p.41). Assim, tanto a libertação quanto a opressão não estão predestinadas, mas são construções moldadas pelas escolhas e ações da humanidade ao longo do tempo. Da mesma forma, a natureza humana, ao se desenvolver historicamente, não contém uma prescrição inata para a desumanização, mas sim uma vocação para *ser mais*. Essa visão contradiz a noção de que a opressão é uma condição inalterável da existência, propondo que a busca por libertação e humanização são a verdadeira vocação da História.

Na medida em que vamos lendo e refletindo as propostas educativas de Freire, vamos compreendendo que a História para ele é indissociada da ação humana, ou seja, não é possível conceituar a História fora da historicidade das pessoas. Segundo Freire, a História é feita por sujeitos ativos, que buscam o poder de transformar a realidade social, intelectual, cultural e política em que estão inseridos. Logo no início do livro “*Pedagogia da Autonomia*” (2002), o autor evidencia que, para ele, a História é condicionante, mas não determinante da ação humana:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. **Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.** (FREIRE, 2002, p. 11, grifo nosso).

Neste livro, Paulo Freire aborda a relação entre a consciência individual e a responsabilidade ética no contexto da presença no mundo. Segundo o autor, a percepção consciente de estar no mundo implica automaticamente na participação ativa na construção desse mundo. Freire argumenta que, ao ser uma presença consciente no mundo, não se pode escapar da responsabilidade ética ao se movimentar e interagir nesse ambiente. Por isso, Freire entende que a ideia de responsabilidade ética está intrinsecamente ligada à consciência de ser um agente ativo na construção da própria realidade.

No trecho grifado, podemos observar que Paulo Freire entende que é na percepção de si no e com o mundo e com o seu tempo histórico, que os oprimidos e as oprimidas vão construindo a sua vocação ontológica de “Ser mais” na História (FREIRE, 1987). Assim, os homens e as mulheres passam de meros espectadores, para agentes produtores de suas próprias historicidades. Nesse sentido, a historicidade não é somente uma adjetivação da condição dos sujeitos históricos, mas um conceito correlato à História, uma vez que demonstra a agência dos sujeitos na construção da História.

Freire suscita nos oprimidos e nas oprimidas o reconhecimento de suas próprias historicidades, possibilitando identificar a si mesmos enquanto sujeitos carregados de História. Além disso, Freire provoca a necessidade de historicizar o próprio conhecimento e a sua produção. Em uma de suas últimas entrevistas, Freire dialoga com a revista Pátio, no ano de 1997. Nesta ocasião o autor indica a importância de compreendermos que a produção do conhecimento, junto com os e as intelectuais que o fazem, tem a sua historicidade. O autor relata a experiência do autor ao ler as cartas de Karl Marx e destaca a importância de se aproximar do pensador não apenas através de seus textos densos, mas também por meio de suas correspondências, permitindo uma visão mais íntima e humana do pensador:

Uma coisa que eu gostava muito e que também era agradável, além do prazer intelectual, era ler as cartas de Marx. Eu sempre dizia a meus alunos “olha,

peçoal, vocês deveriam ler os textos mais densos de Marx, mas depois leiam as cartas, porque dessa forma vocês pegam o Marx de pijama”. Lá você muitas vezes o vê com tanta vida, irreverente, polêmico, não muito dialógico, mais árduo, e cheio de amor pelo o que defendia. Eu não tenho dúvidas de que a ciência é uma ciência que não pode ser detida e que é precisamente porque ela é conhecimento que é exagerada dentro da História. Mas especificamente porque o conhecimento tem historicidade, o que equivale a dizer que o conhecimento está sempre “se transformando e nunca é”. Mas eu diria mesmo quando a ciência um dia disser – para alguns especialistas já é o caso, mas, para mim, não – que as contribuições de Marx não fazem mais sentido. Mesmo que isso viesse a acontecer, eu revisitaria suas obras de um modo inteligente, de uma maneira respeitosa, porém não submissa. E eu não tenho dito isso apenas em relação a Marx, mas também em relação a outros filósofos e pensadores com os quais não concordo. Você entende o que quero dizer? A busca não pode ser negada.⁹¹

Assim, Freire tem consciência que mesmo que um dia as contribuições de Marx deixem de fazer sentido para alguns, o autor expressa sua disposição em revisitar as obras de Marx de maneira inteligente e respeitosa, sem submissão, indicando uma atitude crítica e reflexiva diante das ideias de qualquer pensador. Essa abordagem é estendida não apenas a Marx, mas a outros filósofos e pensadores com os quais o autor pode discordar, sublinhando a importância da busca contínua por conhecimento, mesmo quando confrontada com perspectivas diferentes. Por isso, reconhece que a sua interpretação de mundo não é “a verdade”, mas uma das múltiplas formas de interpretar a História e a partir dela transformar futuro.

Por isso, em sua análise progressista, Freire procura diferenciar a existência dos animais da existência humana. Segundo ele, os animais são seres do puro fazer, enquanto que os seres humanos são dotados da capacidade única de refletir sobre o mundo e a realidade em que estão inseridos. Essa característica distintiva destaca a natureza singular da humanidade, uma vez que os seres humanos não apenas imergem no mundo, mas emergem dele através da *práxis*, da ação transformadora: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica.” (FREIRE, 1987, p.52).

Enquanto os animais simplesmente existem e interagem com o mundo de maneira instintiva, os seres humanos, impulsionados pela *práxis*, objetivam o mundo ao seu redor. Essa objetivação não se limita à mera observação; ela transcende para um nível mais elevado, permitindo que os seres humanos conheçam e, mais significativamente,

⁹¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O homem que amava intensamente. **Pátio**, São Paulo. 1997. Entrevista concedida a Carlos Alberto Torres. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3319>>. Acesso em: 07/05/2020.

transformem a realidade por meio de seu trabalho. A capacidade de analisar o mundo, implica não apenas na imersão passiva, mas na contemplação ativa e na busca por compreender e moldar a realidade. Por isso, enquanto os animais apenas experimentam o mundo, os seres humanos o interpretam, buscando significado e propósito às suas ações. (FREIRE, 1987)

Assim, a capacidade de reflexão-ação-reflexão é a forma pela qual os seres humanos se conectam com o mundo, transcendendo os limites do simples existir. A objetivação do mundo pela *práxis* não apenas permite o conhecimento, mas também desencadeia o potencial transformador inerente aos seres humanos. O trabalho humano, ao moldar e modificar a realidade, revela a capacidade de influenciar ativamente o ambiente que os cerca. Dessa forma, a *práxis* não é apenas um modo de ser, mas uma força dinâmica que impulsiona a transformação social.

Nas fontes de pesquisa foi possível perceber que Freire também se percebe como sujeito inacabado, historicizando o seu próprio pensamento. Em entrevista para a revista Dois Pontos em 1994, o autor retoma este argumento, ao apontar que os seres humanos se fazem sujeitos históricos justamente pela capacidade de refletir a si mesmos sobre a sua inconclusão:

Quer dizer, no fundo, mulheres e homens são seres históricos e, como tais, seres inacabados. Acontece que a árvore do meu quintal, sendo um ser vivo, é também um ser inacabado, assim como o casal de pastores-alemães que tenho ali. Mas há uma diferença fundamental entre o meu inacabamento histórico e o deles: é a consciência que tenho dele. **Quer dizer: eu sou uma inconclusão que se percebe como tal. E é exatamente a percepção de nossa inconclusão que nos transforma em seres necessariamente educáveis.** Eu não sou educável porque a professora, o papa ou o filósofo disse que devo ser. Sou educável porque sendo inacabado sei que sou. Seria uma contradição enorme que, sendo e me reconhecendo como um ser inacabado, eu não me inserisse num processo de busca.⁹²

Para Freire a singularidade humana está na consciência de sua própria inconclusão. Tal consciência torna os seres humanos educáveis de maneira única, pois essa percepção os impulsiona a buscar conhecimento e crescimento. Ou seja, ser educável, não é uma imposição externa, mas uma escolha motivada pela compreensão de que a própria existência humana é uma busca constante. Por isso, a reflexão sobre a própria condição inacabada impulsiona os indivíduos a se envolverem ativamente em um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento.

⁹² **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Dois Pontos**, 1996. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1331>>. Acesso em: 20/07/2022

Nesse sentido, a educação é uma manifestação exclusivamente humana, fundamentada na compreensão de que os seres humanos estão em constante processo de tornar-se, em razão de sua incompletude e da evolução da realidade. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire retoma a questão da consciência do inacabamento como elemento fundamental para compreender a História:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2002, p.24)

Assim, a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado estão intrinsecamente ligadas. Isto é, estar no mundo sem contribuir para sua transformação, sem participar na construção de cultura, sem envolvimento político e sem a busca por conhecimento não é uma possibilidade real.

Entretanto, na concepção imobilista da perspectiva bancária, a educação não leva em conta a natureza histórica dos seres humanos, tratando-os como entidades fixas e imutáveis. E a sua superação é possível no seu contrário, ou seja, no questionamento, na problematização e no reconhecimento da historicidade dos seres humanos. Segundo o autor, a perspectiva crítica parte do reconhecimento do caráter histórico dos seres humanos, entendendo-os como seres em constante transformação, inacabados e em interação com uma realidade também inacabada.

Nesta abordagem, na *Pedagogia do Oprimido* (1987) o autor dialoga sobre os pares dialéticos ser mais/ ser menos e humano/desumano na compreensão da educação. Freire afirma que a desumanização, ou seja, a retirada da capacidade de *ser* humano, não é um fenômeno que se limita apenas àqueles que têm sua humanidade roubada, mas também se manifesta naqueles que praticam a opressão. Para Freire, a desumanização é uma distorção da verdadeira vocação humana de “*ser mais*”. Nas palavras do autor: “É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 1987, p.16). Portanto, se aceitássemos a desumanização como algo imutável na História, não haveria sentido a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação e pela afirmação dos homens e das mulheres como indivíduos autônomos.

No entanto, o autor defende que essa luta é significativa porque a desumanização não é um destino inevitável, mas resultado de uma construção social: “Esta somente é

possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p.16). Portanto, a luta pela humanização é uma resposta à injustiça e à violência que perpetuam a desumanização, as opressões, os colonialismos e as colonialidades.

Assim, a humanização passa pelo reconhecimento da tridimensionalidade do tempo, abrangendo o passado, presente e futuro. A perspectiva do tempo para Freire sugere que essas dimensões temporais não são compartimentos estanques e isolados uns dos outros: “Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados. ” (FREIRE, 1987, p.52). Portanto, Freire entende que a História dos seres humanos se desenrola como um processo dinâmico e contínuo de busca por humanidade.

Ao afirmar que a História é um tempo de possibilidade e não de determinismo, Freire destaca a importância da agência humana na construção do futuro. Entretanto, Freire não fala de uma agência qualquer, mas deixa evidente que a sua compreensão da educação como espaço de promoção da libertação tem um grupo específico de pessoas, àquelas invisibilizadas na História. Ele enfatiza que o futuro não é algo inevitável, mas sim problemático, sujeito a escolhas, ações e intervenções humanas. Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) o autor fala: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. ” (FREIRE, 2002, p.22).

Portanto, Paulo Freire ressalta a interconexão entre consciência, responsabilidade ética e a capacidade de moldar o curso da História por meio da ação consciente no mundo. Na mesma obra, Freire destaca a ética como uma marca intrínseca e indispensável para o desenvolvimento social. Ao abordar a ética como parte da natureza humana, o autor ressalta que não está se referindo a uma ideia *a priori* da História, mas sim a uma natureza que se desenvolve social e historicamente ao longo do tempo. Portanto, a natureza humana é formada socialmente na História, sendo um processo em constante evolução. Ele destaca algumas características fundamentais dessa natureza, sem as quais seria impossível reconhecer a singularidade da presença humana no mundo.

O ser humano não é apenas um ser no mundo, mas uma presença no mundo, interagindo com o ambiente e com outros indivíduos. “Presença que se pensa a si mesma,

que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2002, p.10). E é justamente nessa presença no e com o mundo em que a História é feita. Isto é, a História é construída por àqueles e àquelas que ao reconhecerem a si mesmos como sujeitos historicamente situados, agem para a transformação do mundo.

Assim, uma das bonitezas de ser, *ser humano* é a capacidade de conhecer a si mesmo no e com o mundo. Chama a atenção que, assim como encontramos em suas entrevistas, o autor gostava de reconhecer em suas obras que também via a si mesmo como sujeito histórico, inacabado e em constante busca por humanizar-se.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p.23).

Novamente Freire aponta o seu apreço profundo pela sua humanidade que, mesmo ciente de que as condições materiais que o envolvem, mantém a convicção de que tais obstáculos são temporários. Ao falar de si, Freire também fala de todos os oprimidos e as oprimidas que constantemente lutam por sua consciência, por sua historicidade e, essencialmente, por sua humanidade. Portanto, quando os sujeitos históricos reconhecem a sua presença no mundo como uma oportunidade para serem agentes transformadores, abraçam a responsabilidade de não ser apenas espectadores passivos, mas protagonistas ativos na construção do futuro.

As categorias da desumanização e a humanização são, mais uma vez, mobilizadas no livro *Pedagogia da Esperança* (1992). Aqui, Freire aborda a dinâmica entre colonizadores e colonizados, destacando como os colonizados eram sistematicamente desvalorizados e desumanizados pelos colonizadores.

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e cresce históricos socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’. “De modo geral, num primeiro momento de sua experiência histórica, quem não tem poder aceita, por isso mesmo, o perfil que os poderosos lhe fazem. Um dos sinais de inconformismo dos carentes de poder é a rebeldia contra os perfis que lhes impõem os poderosos. (FREIRE, 1992, p. 78).

Na análise de Freire, os dominadores, ao impor sua perspectiva aos dominados, retratavam os colonizados como povos sem cultura, sem capacidade intelectual, sem História e indignos de sua liberdade. O texto sugere que os colonizados eram vistos como incapazes de produzir uma linguagem que pudesse evoluir historicamente e refletir as complexidades sociais. O contraste entre a visão dos colonizadores e a realidade dos colonizados é ressaltado, onde estes últimos eram rotulados como bárbaros, incultos e sem História até a chegada dos colonizadores, que supostamente lhes traziam a História.

Para Freire, a dinâmica da opressão desumaniza tanto o oprimido, mas também o opressor concomitantemente, o primeiro pela violência imposta a si e o segundo pela ação de violentar o outro. Portanto, o oprimido não pode se libertar verdadeiramente sem libertar o opressor, e vice-versa. A libertação é vista como um processo coletivo, onde a luta necessária e justa do oprimido resulta na libertação tanto do oprimido quanto do opressor: “É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo.” (FREIRE, 1992, p. 51).

Em nossa interpretação, fica evidente que para Freire a História como possibilidade uma categoria humanizante. Para tanto, os oprimidos e as oprimidas precisam “tomar a história em suas mãos” para disputar o futuro com os opressores. Nesse processo, as pessoas deixam de ser objeto e passam a tornar-se sujeitos das suas histórias, mas também da História construída coletivamente. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire já apresentava a necessidade de historicizar o mundo para com ele fazer-se.

Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. (FREIRE, 1987, p. 09)

Portanto, se refletir sobre o mundo é um processo essencialmente humano, historicizar o mundo refere-se à elaboração constante de uma consciência crítica na objetivação da História. Nesse processo, os oprimidos e oprimidas reconhecem a si mesmos como sujeitos e sujeitas que contribuem para a construção da sociedade em que estão inseridos. Portanto, ao agir criticamente e participar na elaboração do mundo, alcançam a liberdade. Segundo o autor: “A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se

reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história.” (FREIRE, 1987, p.09).

Considerando essa concepção, Freire propõe a implementação de projetos e planos que estejam profundamente enraizados na História da América Latina. Relacionando-se aos debates anteriores, interpretamos que o autor está sugerindo que a conscientização implica a esperança do inédito-viável. Em outras palavras, trata-se de compreender as origens das escolhas político-pedagógicas na Modernidade/Colonialidade e agir criticamente em relação a elas. A partir disso, a “briga pela esperança” mobiliza a buscar a transformação da realidade colonizada. Ao rejeitar abordagens bancárias e alienantes, permite que os indivíduos desenvolvam uma esperança crítica e responsável em relação ao seu futuro. Portanto, na perspectiva freiriana, entendemos que a opção descolonial de leitura do mundo é, antes de tudo, uma escolha esperançosa. Assim, a esperança impulsiona uma consciência crítica de intervenção contra a desumanização e opressão na colonialidade.

Portanto, a História não é um mero relato de eventos passados, mas sim uma construção dialética cotidiana. Quando Freire fala sobre História, ele não se refere à concepção positivista em que a História tem característica etérea, quase uma entidade apartada da sociedade, ou seja, rejeita uma abordagem linear e determinista da História. Enquanto os animais simplesmente existem, interagindo com o mundo de maneira guiada por impulsos naturais, os seres humanos transcendem essa existência para além da mera observação.

A interpretação ativa da realidade não apenas diferencia os seres humanos da simples existência instintiva, mas também os posiciona como agentes ativos de mudança e criação. Ao buscar compreender e moldar a realidade, os seres humanos transcendem o papel de meros observadores, tornando-se protagonistas de uma narrativa que se desenrola por meio da *práxis*, da reflexão ativa e do constante anseio por significado e propósito em suas ações. Assim, valendo-se do seu referencial marxista, Freire entende que a História só pode ser compreendida na concretude do cotidiano da vida, portanto, ela é feita e refeita pelas pessoas e é reflexo das relações de poder presentes na sociedade.

3.3 “Nós podemos reinventar o mundo”: História como possibilidade

Como apontamos no segundo capítulo, as fontes desta pesquisa apresentam uma diversidade de temáticas abordadas por Freire ao longo dos anos. Em nossa análise ao

corpus documental foi possível perceber que a História é o tema mais recorrente nas falas do autor, mesmo em entrevistas em meios comunicacionais distintos - desde jornais comunitários como a revista Diário do Grande ABC até jornais de grande circulação como o Jornal Estado de São Paulo. Assim, ao analisarmos o *corpus* documental desta pesquisa conseguimos perceber como Freire dialogava sobre a sua concepção de História em diferentes momentos de sua vida, ao mesmo tempo que ampliava o diálogo com outros públicos.

Os dados revelam que se encontramos o conceito de História tão recorrente, significa que para o autor, este era um tema importante no diálogo com os meios comunicacionais e seus interlocutores. Desde o intelectual que lia a revista acadêmica Caderno de Ciências; ou os trabalhadores e professores e professoras de base que eventualmente adquiriam revistas voltadas para educação como a Revista de Educação AEC e o Jornal das Escolas; ou ainda os pais e interessados em educação que liam a revista Pais & Teens ou o Jornal da Educação; a até mesmo os leitores de revistas com temáticas variadas como as revistas Movimento e Bairro das Perdizes.

Ao longo das entrevistas, pudemos analisar que Freire procura se mostrar um sujeito historicamente situado. No final do século XX diversas teorias e perspectivas buscavam compreender a sociedade globalizando-se após longos períodos de guerras e conflitos internacionais. Com o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o fim da Guerra Fria, o mundo testemunhou o desmantelamento do bloco comunista e a queda do Muro de Berlim em 1989. Esses eventos simbolizaram não apenas o término de um conflito ideológico de décadas, mas também inauguraram uma nova era de possibilidades e desafios. A expansão da democracia liberal e do capitalismo como ideias predominantes, trouxeram consigo uma reconfiguração das relações internacionais e uma interconexão mais profunda entre as nações. (MARCHESI, 2017)

A globalização, como fenômeno econômico e cultural, tornou-se uma força dominante, aproximando distâncias geográficas, conectando economias e promovendo uma troca acelerada de informações e ideias. O surgimento de novas tecnologias de comunicação e transporte desempenharam um papel crucial nesse processo, encurtando as fronteiras entre os países capitalistas. No entanto, essa interconexão global também trouxe consigo desafios, como desigualdades econômicas crescentes, preocupações ambientais e debates sobre identidade cultural. (MARCHESI, 2017).

O fim do século XX também representou o fim do socialismo real e do sonho da utopia comunista para muitas pessoas e vertentes políticas. A sociedade se deparou com

as contradições das experiências ao redor do mundo, especialmente da URSS e viram o capitalismo e liberalismo aparentemente triunfarem nesse conflito global. Nesse contexto, Francis Fukuyama, em seu ensaio "O Fim da História e o Último Homem" (1992), apresenta uma tese provocativa que ecoou nos debates intelectuais desde a sua publicação. Fukuyama sugere que, com o colapso do comunismo e a vitória aparente da democracia liberal no final do século XX, teríamos chegado ao "fim da história" em termos de disputas ideológicas. Isto é, um período em que as grandes lutas ideológicas teriam sido resolvidas. O autor reconhece que alguns desafios persistiriam no século seguinte, mas a forma como a sociedade se organizaria e estruturaria suas instituições políticas não seriam mais objeto de disputas fundamentais.

Em meio a esse contexto de desilusões, Freire se recusou a aceitar a fatalidade de um futuro já predefinido. Mesmo diante das adversidades e do declínio das utopias socialistas, ele alerta para os perigos de adotar uma visão determinista da História. A ideia de que o curso dos eventos já está irremediavelmente fixado desencoraja a ação humana na transformação da realidade, principalmente daqueles e daquelas que historicamente foram oprimidos e oprimidas.

Para Freire, a proclamação da morte da História representa a renúncia da utopia, ou seja, da impossibilidade de sonhar e buscar a libertação. Mesmo sem citar Fukuyama, na Pedagogia da Autonomia, Freire discorre sobre a tese do fim da História a partir do fim das ideologias:

Quanto mais me deixar seduzir pela aceitação da morte da História, tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a **permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar**. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 2002, p.44, **grifo nosso**).

Ao se render à ideia de fim (ou morte) da História, Freire argumenta que se aceita a imutabilidade do presente capitalista neoliberal, mas também do passado colonial, contribuindo para a perpetuação de estruturas de poder marcadas pela falta de alternativas e pela ausência de perspectivas de mudança. No texto, grifamos o momento em que o autor sugere que a resignação diante da realidade presente (e do passado estático) impede a capacidade de imaginar e aspirar um futuro diferente. Segundo Freire, a prática educativa humanizante, resgata o sentido da utopia. Aqui, "humanizante" se refere a uma abordagem educacional que valoriza a humanidade, os valores éticos e o potencial de crescimento individual e coletivo. A constante luta pela reinserção do significado da

utopia na educação é apresentada como crucial para combater a resignação diante da "morte da História".

Apesar de Fukuyama afirmar que o fim da História se dará pela falta de disputa entre as ideologias dominantes, capitalismo e comunismo. Freire interpreta que a compreensão da “morte da História” também está carregada de ideologia, caracterizada como desesperançosa, fatalista e antiutópica, pois não há espaço para transformações significativas no curso da História. Ao mencionar a permanência do neoliberalismo noventista, Freire critica a proposta dessa ideologia, sugerindo que ela visa manter o *status quo* neoliberal como uma realidade inalterada. Essa perspectiva é apontada como responsável por uma abordagem educacional friamente tecnicista, que valoriza mais a acomodação ao presente do que a busca por transformação do futuro (FREIRE, 2002). Isso implica, também, em uma visão reducionista do papel do educador e da educadora, que, ao invés de serem agentes de formação e transformação, são reduzidos a repassar conhecimentos e habilidades, sem promover uma compreensão crítica do mundo ou estimular a capacidade de imaginar e buscar um futuro diferente.

A insistência de Freire na transformação social em um período marcado por desilusões e incertezas ressalta a vitalidade de sua visão humanista. Ele desafiou a resignação, acomodação e apatia em meio às crises ideológicas, destacando a importância de manter viva a esperança em um futuro melhor. Ao fazê-lo, ele convida as pessoas a se engajarem ativamente na construção de um mundo mais justo, recordando que, independentemente dos desafios históricos, o papel da ação humana na transformação da realidade nunca deve ser subestimado. Nesse sentido, Paulo Freire argumenta que a sua compreensão da História não é determinada por condições sociais, culturais ou econômicas, apesar destes aspectos guardarem um condicionamento importante, Freire entende que a História pode ser lida e repensada em prol da liberdade das pessoas colocadas à margem.

Essa percepção o fez nunca perder a capacidade de comparar, analisar, avaliar e fundamentalmente, de ter esperança na luta por um amanhã diferente do hoje. Contrário a um marxismo dogmático, Freire expressou uma posição crítica em relação à ideia de que as classes sociais e a luta entre elas são a explicação única e abrangente para todos os fenômenos históricos. O autor destaca que, em sua compreensão, as classes sociais não são um fator único e determinante que pode explicar todas as dimensões da vida. Esta perspectiva fez com que Freire tenha sido atacado por parte da esquerda marxista do século XX.

Em entrevista para a revista *Público* em 1997, Freire relembra as críticas feitas pelos intelectuais marxistas durante os anos 1970, à sua análise: “Sustentavam que não referi que a luta de classes é o motor da História. Eu digo, com certo humor, que disse então que a luta de classes não é o motor da História, porque não é! A minha afirmação é a de que ela é **um dos** motores da História.”⁹³ (**grifo nosso**). Nesta entrevista, Freire observa que alguns dos críticos que o condenavam por não abordar suficientemente as classes sociais nos anos 1970, vinte anos depois pareciam negar a existência dessas classes, alinhando-se ao discurso neoliberal predominante nos anos 1990. A distinção crucial é que Freire nunca abordou as classes sociais de maneira mecanicista, mas a sua leitura foi caracterizada por uma compreensão sutil das nuances que permeiam as relações sociais, evitando interpretações simplistas.

Em entrevista para a revista *Em Tempo*, Freire utiliza a metáfora da maturação para compreender a História. O autor argumenta que, assim como uma fruta atinge um ponto específico de maturidade, a História também passa por um processo de maturação a partir das ações e práticas políticas ao longo do tempo, e não por uma maturação forçada:

Há um certo ponto de maturação, como a maturação da fruta. Então a minha tese é a seguinte: A história se faz com práxis histórico-política e não com maturação forçada. O que equivale a dizer que não se amadurece a história antes do tempo. A gente faz em história o que é possível ser feito, não o que se gostaria que se fizesse. É uma das tarefas dos educadores progressistas é colaborar.⁹⁴

A afirmação principal é de que a História não pode ser acelerada ou amadurecida antes do tempo adequado. Por isso, na prática histórica, é necessário agir com base nas possibilidades reais de acordo com as circunstâncias presentes. Trinta anos após a escrita da *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire reencontra-se consigo mesmo na obra *Pedagogia da Esperança* (1992). Nesta obra, Freire reflete sobre a sua historicidade enquanto intelectual militante, ao passo que repassa os debates que fez na sua mais notabilizada obra. Uma das posições que Freire reafirma diz respeito à crítica às esquerdas sectárias que, ao negar a História como uma possibilidade de transformação, acabam gerando e proclamando um "fatalismo libertador". Essa perspectiva sugere que o

⁹³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Nós somos seres de briga. *Jornal do Estado de São Paulo*. Entrevista concedida a João Pedro Serafim. 1997. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1264>>. Acesso em: 02/03/2021.

⁹⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*, Manaus, 9 jun. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 07/05/2020.

socialismo é algo inevitável e, portanto, não requer esforços e empenhos na criação de uma forma democrática dessa ideologia. Isso levaria à perda da ética da luta e da beleza inerente ao desafio construtivo.

Assim, em *Pedagogia da Esperança* (1992) Freire expressa sua preocupação em relação à possibilidade de alguns dos intelectuais militantes que o procuraram no momento da produção da *Pedagogia do Oprimido* (1987), acabarem se acomodando na História e se tornando defensores do discurso neoliberal. Ele teme que essas pessoas, antes justamente revoltadas, tenham sido seduzidas pela ideia de que a História e a vida são determinadas pelos opressores. Ele destaca a postura de alguns que argumentam que não precisamos mais de uma educação comprometida com os oprimidos, mas sim de uma educação neutra dedicada ao treinamento técnico da força de trabalho. Em última análise, o texto expressa a preocupação com a possível rendição de indivíduos engajados a ideias que favorecem a desigualdade e a submissão à lógica neoliberal.

Além disso, Paulo Freire enfatiza a importância da consciência histórica como meio de empoderamento. Para o autor, compreender a História pessoal e coletiva é fundamental para a formação de uma consciência crítica, que questione as estruturas de poder e busque a libertação. Dessa forma, a concepção de História para Freire está intrinsecamente relacionada à sua proposta de uma educação libertadora, que visa à emancipação dos indivíduos e à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, é nesse processo de captação do seu tempo que as pessoas vão construindo a sua qualidade de *ser mais* na História, de ser ator, ao invés de espectador ou espectadora de sua História.

Entendemos que sua compreensão da História como tempo de possibilidade, aliada com sua concepção político-intelectual, fortalece o seu comprometimento com os oprimidos e as oprimidas. Entretanto, o autor critica a ação daqueles e daquelas que chama de sectários. Independente do polo político que se encontre, o sectário age de forma distorcida em relação à realidade e à História, levando à ações que negam a liberdade.

Distinguem-se, na medida em que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. (FREIRE, 1987, p.14).

É fundamental compreender que, na crítica ao sectário de direita há a denúncia de uma tentativa de manter o passado e presente imutáveis. Essa visão está associada a uma nostalgia que busca replicar o que é considerado um passado idealizado. Por outro lado, a crítica central é feita em relação ao sectário de esquerda, pois este incorre em uma contradição, ao transformar o futuro em algo pré-estabelecido esse sujeito se torna passivo diante das possibilidades de transformação da sociedade que está inserido. A visão determinista de ambos, tolhe a liberdade de agir e influenciar positivamente o curso dos acontecimentos, por isso Freire os considera reacionários, uma vez que suas ações estão enraizadas em uma visão distorcida da História.

O autor argumenta que é essencial evitar extremos, como os sectarismos baseados em verdades universais e únicas, bem como as acomodações "pragmáticas" que tratam os fatos como imutáveis. Ele enfatiza a necessidade de posições radicais, entendidas no sentido de radicalidade proposta na Pedagogia do Oprimido, uma abordagem que busca uma transformação profunda da e na sociedade. O chamado à radicalidade e à utopia é apresentado como uma resposta para superar tanto os sectarismos inflexíveis quanto às adaptações pragmáticas que negligenciam a dinâmica da mudança. Por isso, Freire apresenta-se como pós-moderno crítico, pois reconhece a complexidade da sociedade atual, ao mesmo tempo em que mantém uma visão radical e utópica para buscar novas formas de progresso e transformação.,

Em entrevista para a revista *Em Tempo*, no ano de 1985, Freire reconhece as marcas do colonialismo (e da colonialidade) na construção da sociedade brasileira:

No fundo, a história é uma continuidade histórica. Pode-se ver que o Brasil foi inventado de cima para baixo, com absoluto se massa popular, que se constituiria nas camadas populares, que foram discriminadas e continuam discriminadas neste país. Nós somos hoje ainda uma sociedade cheia de expressões coloniais. **A burocracia brasileira, por mais que se fale em modernidade, é profundamente colonial.** Grande parte das coisas que nós fazemos.⁹⁵

Na entrevista, Freire destaca a continuidade histórica do Brasil, sublinhando como a História do país foi autoritariamente inventada, com a marginalização e opressão das camadas mais populares. Como apontado no primeiro capítulo desta investigação, na América Latina a discriminação e a burocracia moderna são elementos profundamente coloniais, revelando-se como um legado histórico que ainda permeia a sociedade contemporânea. Por isso, na entrevista para Antônio Máximo no ano de 1996, Freire

⁹⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hermengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 05/06/2022.

problematiza a compreensão mecânica da História por parte de alguns intelectuais identificados com a proposta marxista:

Houve todo o desenvolvimento de uma compreensão mecanicista da história, um momento em que, no marxismo, se desproblematizou o amanhã. Ele virou inexorável. **A inexorabilidade do amanhã fez com que a gente passasse a acreditar que o amanhã já era conhecido antes, por antecipação, era conhecido hoje. A frase “o socialismo vem” foi um equívoco, “o socialismo virá”, foi um equívoco, por que ele só vem se a gente o fizer.** Por isso é que hoje todos estão dizendo por aí – inclusive, os que me chamaram de burguês antes – estão dizendo que o socialismo se acabou. Estão caindo no fatalismo pragmático do neoliberalismo. E eu continuo dizendo não, o socialismo pode vir se a gente trabalhar por ele, se a gente o fizer.⁹⁶ (**grifo nosso**).

A argumentação do autor enfatiza a importância de situar-se no tempo e na História. O autor sustenta que a verdadeira essência do marxismo reside em reconhecer que as ideias e lutas não têm um ponto de partida acima ou antes da História, mas sim dentro e com ela. Essa perspectiva é contraposta à interpretação mecanicista da História, que, segundo o autor, contribuiu para distorções significativas. Freire marca a percepção equivocada de que o socialismo seria já conhecido de antemão, o que levou a uma crença fatalista no inevitável triunfo.

Essa perspectiva aponta para a complexidade dos fatores que impulsionam os eventos históricos, indicando que a interação e o conflito entre as classes sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento e na transformação da sociedade. Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire dialoga sobre o assunto:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles. (FREIRE, 1992, p.47).

Ao considerarmos sua epistemologia, podemos inferir que existem outros elementos fundamentais para a construção do futuro, e isso só é possível em um presente esperançoso de luta pelo amanhã. Nesse contexto, a esperança surge como uma força motivadora que impulsiona as transformações sociais, inspirando a busca por um futuro mais justo e igualitário.

⁹⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Entrevista com o professor Paulo Freire, realizada em São Paulo, na sua residência, em 07 de fevereiro de 1996. **Arquivo Pessoal.** Entrevista concedida a Antonio Máximo. 1996. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1548>>. Acesso em: 26/03/2021.

Na entrevista intitulada “A educação neste fim de século” (1990) para a revista Pontos de Vista, Freire provoca os seus leitores e as suas leitoras para assumir o próprio tempo e integrar-se conscientemente na dinâmica histórica. Ele instiga os leitores, especialmente os jovens, a compreenderem que a história não é uma imposição mecânica, mas um espaço-tempo de potencialidades. Ao ressaltar que a História é feita a partir de circunstâncias concretas e estruturas já existentes, Freire alerta para a necessidade de enxergar o futuro em suas infinitas possibilidades, onde as ações individuais e coletivas podem moldar o curso dos acontecimentos:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe no meio em que a gente chega. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. **E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.** ⁹⁷(FREIRE, 1990, pg.03, grifo nosso).

Assim, Freire rejeita a visão determinista que concebe o futuro como uma mera repetição do presente ou como algo previamente fixado. Uma vez que o futuro é construído no presente, através de ações transformadoras que desafiam o *status quo* e buscam redefinir a realidade. Dessa forma, ele sublinha a importância da História como um espaço aberto, sujeito a mudanças e reinvenções.

Na continuação da entrevista para a revista Pontos de Vista, Freire aborda a necessidade de superar o pragmatismo vinculado ao autoritarismo, que permeia algumas concepções de esquerda - a crítica é dirigida especialmente para as esquerdas dogmáticas dos anos 1970 - em relação à História. Ao fazer isso, ele destaca a centralidade da consciência e da subjetividade na construção da História:

Além disso, é preciso aprender a superar um pragmatismo muito ligado ao autoritarismo com o qual as esquerdas concebiam a História; ou seja, concebia-se a História não como possibilidade, mas como determinismo. É preciso que nós vivamos a História como possibilidade, **compreendendo que o futuro não é inexorável, que o futuro é problemático e deve ser construído porque não está pré-dado.** Na medida em que se entende a História como possibilidade, como futuro que se problematiza, necessariamente superamos o dogmatismo mecanicista – de origem marxista mas não de responsabilidade

⁹⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

apenas de Marx – e passamos a compreender o importantíssimo papel histórico da consciência, o papel da subjetividade na feitura da História.⁹⁸ (**grifo nosso**).

Na proposta do autor, é preciso transcender as amarras do determinismo histórico e abraçar a ideia de que o futuro é um terreno a ser explorado e construído. Ele desafia a complacência diante das circunstâncias existentes, instigando a ação consciente e coletiva como instrumento para a transformação da realidade. Freire reivindica a importância da consciência e subjetividade na condução dos processos históricos, mas mais do que isso, a confiança e esperança que mobiliza para a construção de outros futuros.

Na sequência da entrevista para a revista Pontos de Vista, Freire explica que a esperança é uma parte intrínseca da natureza humana e histórica. Ele enfatiza a necessidade da esperança como um elemento essencial na luta pela transformação do mundo. A posição do autor se alinha com a ideia de que a esperança é um impulso vital para a ação, rejeitando o fatalismo pragmático associado ao discurso neoliberal.

Então eu hoje, e pra centralmente responder você, a mim me interessa muito a influência, o suporte de quem, por exemplo, não estranha que a esperança deva continuar a ser, que ela faz parte da minha experiência ontológica. Quer dizer, eu não posso ser o ser histórico que sou se eu não entender que, para ser este ser, eu preciso de um amanhã. E eu não posso prescindir do amanhã enquanto ser histórico. E não é possível não prescindir do amanhã sem esperança. Então, a esperança, para mim, não é uma “arminha besta qualquer”, ela faz parte da minha natureza humana, histórica, na briga de transformação do mundo. É nesse sentido, que todo mundo, por exemplo, que pense assim, me influenciou e me influencia, mesmo que eu não conheça.⁹⁹

Neste trecho, o autor expressa uma profunda reflexão sobre a importância da esperança em sua visão de mundo e na sua abordagem da transformação social. A crítica aos intelectuais marxistas dogmáticos reside na compreensão de que o futuro não está pré-definido. Por isso, a relação entre o ser histórico e a esperança é enfatizada quando Freire destaca que não pode reconhecer-se como sujeito histórico, sem compreender a importância do amanhã. Ele ressalta que a ausência de esperança implica em prescindir do amanhã, ou seja, o autor rejeita a ideia de que se pode ser verdadeiramente histórico sem a perspectiva de um futuro a ser construído. Nesse contexto, a esperança é apresentada como um impulso vital na luta pela transformação do mundo, sugerindo que

⁹⁸ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

⁹⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

a capacidade de sonhar e aspirar um futuro melhor é fundamental para a busca por mudanças significativas.

Na perspectiva de Freire, a esperança é uma necessidade ontológica na luta por fazer melhor a própria existência humana. Por isso, a esperança é um imperativo da luta pela humanidade na busca por “Ser mais”. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire evidencia que a esperança de um futuro diferente do presente o mobiliza para seguir lutando no cotidiano:

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 1992, p.05).

Por isso, sem esperança não é viável a luta por transformação social, tamanha sua importância individual e social. Mas para que a esperança não se torne pura espera e passe a ser concretude histórica, é fundamental uma *práxis* cotidiana de busca ativa pela transformação da História. Assim, a esperança dá impulso a uma consciência crítica de intervenção sobre a desumanização e opressão na colonialidade.

Em entrevista para a revista AEC, no ano de 1988, reconhece que no sistema colonial, a classe dominante deseja a continuidade da miséria para poderem exercer a caridade paternalista. Para Freire, isso não representa uma verdadeira conversão ao oprimido, mas sim uma traição à vida, à História e à beleza do mundo. Por isso afirma:

A história é contraditória. A história é possibilidade, sobretudo. Então o que acontecerá é que há uma outra tarefa que se esconde, que não é visível e que é detestada pelas classes dominantes. Essa outra tarefa é desmistificar a própria natureza reprodutora da escola. É mais do que desmistificar. É de ir além dela, é de fazer o contrário disso. Quer dizer é a de clarear a consciência dos alunos oprimidos. Se você me pergunta: Paulo, e é fácil? Eu lhe diria: não.¹⁰⁰

Ele argumenta que a missão dos educadores populares, que escolhem um mundo menos feio e áspero, é auxiliar na iluminação do chão, ou seja, contribuir para que os oprimidos desenvolvam uma consciência crítica em sua contínua luta por uma existência melhor. Isso implica em esclarecer a consciência dos alunos oprimidos, destacando a contradição da história e a possibilidade de libertação.

Nesse processo, os educadores e educadoras progressistas devem ser radicais e esperançosos concomitantemente. Entretanto, a esperança sozinha não é o suficiente, ela

¹⁰⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos**, 1988, Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2486>>. Acesso em 20/07/2022.

necessariamente precisa estar atrelada à luta rebelde e radical historicamente situadas, ou seja, ser educador é viver a inquietude da esperança. A necessidade da revolução como ato de consciência crítica do colonialismo e da colonialidade. No livro "Pedagogia da Esperança" (1992), o autor destaca a rebeldia como a prática político-pedagógica que valoriza a existência e a vida. A esperança revolucionária não é apenas uma ação denunciadora das estruturas opressivas, mas também, uma ação construtiva de outros mundos possíveis.

Podemos interpretar que a epistemologia freiriana age como uma resposta à hegemonia monorracional da modernidade. Por isso, Freire (1992) destaca a rebeldia como práxis político-pedagógica de existência e luta contra a desumanização e opressão da Modernidade/ Colonialidade. Em outras palavras, o sofrimento, a dor e a infelicidade enfrentados pelos sujeitos, que foram ou ainda são obrigados a enfrentar, encontram na esperança a valorização das suas vidas e histórias.

Portanto, para Freire a esperança é um elemento essencial na experiência histórica. Freire argumenta que a História só se configura quando o tempo é problematizado, ou seja, quando as possibilidades de mudança e transformação são consideradas, em vez de serem simplesmente pré-determinadas. Segundo o autor: “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.” (FREIRE, 1987, p.29).

A ideia de inexorabilidade do futuro, ou seja, a certeza e inevitável do que acontecerá, nega a própria essência da História, pois esta pressupõe a abertura para diferentes caminhos e possibilidades de futuros diferentes do passado e do presente experienciados. Assim, a esperança é vista por Freire como um componente essencial para a construção e compreensão da História e da historicidade dos oprimidos e das oprimidas. Portanto, a desproblematização do futuro ocasiona a negação do sonho, da esperança e da utopia dos sujeitos transformarem a sua realidade concreta. Esse processo é violento pois impossibilita que as pessoas busquem a sua humanidade: “A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se.” (FREIRE, 1987, p. 29).

Nesse sentido, Freire defende que aqueles e aquelas identificados com um projeto problematizador e humanizador do mundo tem o direito de indignarem-se com a História pré-determinada. Como explica: “Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor

ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação.” (FREIRE, 1992, p. 30). Para Freire sentir raiva e expressar essa emoção como uma motivação legítima para a luta, assim como o direito de amar e usar o amor como inspiração para a batalha.

A “justa raiva” do autor é justificada pela revolta contra a negação do direito de “Ser mais” que está inscrito na natureza humana. Essa revolta surge da recusa em aceitar passivamente as condições adversas ou injustiças presentes na sociedade. O autor argumenta contra a postura fatalista que sugere que as coisas são como são porque foram predestinadas a ser assim. Pelo contrário, o autor destaca a importância de reconhecer a responsabilidade individual e coletiva na busca por mudanças e na superação das dificuldades. Assim, a raiva e a luta são categorias históricas que são alteradas dependendo do tempo e espaço.

Por isso, a justa raiva mobiliza para a busca de fazer diferente o futuro. Na entrevista intitulada “A eterna Vanguarda de Paulo Freire”, para a revista *Em tempo* (1988) o autor nos conduz a uma reflexão sobre a complexidade do desenvolvimento da História:

Para que o impossível de hoje possa ser o possível de amanhã. Eu entendo que a história da sociedade se dá num processo que deveria ser pacientemente impaciente. Como homem progressista eu sou pacientemente impaciente. Eu nem caio no exagero exclusivista da impaciência, nem caio no exagero exclusivista da paciência. Os dois, o absolutamente paciente e o absolutamente impaciente, estragam a história.¹⁰¹

Ao se autodenominar como um “homem progressista pacientemente impaciente”, o autor destaca a importância de encontrar um meio-termo entre as extremidades da impaciência e da paciência absolutas. A sabedoria reside na rejeição dos exageros exclusivistas, reconhecendo que tanto a impaciência desmedida quanto a paciência absoluta têm o potencial de prejudicar a construção do futuro. Repensar a História é colocar-se em um “processo pacientemente impaciente” sugere a necessidade de manter a energia transformadora da impaciência, mas temperá-la com a serenidade e a sabedoria da paciência. Trata-se de um equilíbrio delicado entre a urgência de mudança e a compreensão de que a transformação social muitas vezes requer tempo e esforço contínuo.

¹⁰¹ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A eterna vanguarda de Paulo Freire. *Em Tempo*, Manaus, 9 jun. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 07/05/2020.

Freire apresenta um exemplo de como a luta se dá na História, através da experiência dos quilombos no Brasil. Para ele, os quilombos representam um capítulo emblemático no aprendizado da rebeldia, na reinvenção da vida e na assunção da existência e História por parte de escravizados. No contexto histórico, os quilombos eram comunidades autônomas formadas por pessoas que haviam escapado do sistema escravista opressivo. Nesses espaços, os escravizados encontravam maneiras criativas de organizar suas vidas, construindo novas formas de sociabilidade, economia e governança. A experiência nos quilombos representou um processo de aprendizado coletivo, onde a rebeldia era transformada em uma ferramenta para a reinvenção da vida. Esses locais foram verdadeiros laboratórios de resistência, onde homens e mulheres, que anteriormente eram subjugados à "obediência" necessária, decidiram desafiar as amarras da escravidão em busca da tão almejada liberdade.

A busca pela liberdade nos quilombos não era apenas uma fuga física, mas também uma fuga das estruturas mentais que os mantinham submissos. Essas comunidades refletiam a resiliência e a determinação das pessoas que, apesar das adversidades, buscavam assumir o controle de suas próprias existências e narrativas históricas. “Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravos e escravos que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade.” (FREIRE, 1992, p.55).

Além disso, é importante destacar que os quilombos não eram apenas locais de resistência, mas também espaços de construção de uma identidade cultural única. Neles, as tradições africanas eram preservadas e mescladas com elementos das culturas locais, gerando uma rica tapeçaria cultural que contribuiu para a diversidade cultural do Brasil. Portanto, os quilombos representam um marco crucial na história de luta pela liberdade, onde a rebeldia se transformou em um catalisador para a reinvenção da vida, a afirmação da existência e a reescrita da própria história por parte daqueles que ousaram buscar uma vida livre e digna.

Para Moretti (2008, p. 260) Freire percebe a História “em sua dimensão contínua, processual e também transitória”. Portanto, Freire rejeita a concepção de um futuro pré-moldado. Ao contrário de uma visão passadista da História, o autor reconhece uma intrínseca relação entre o futuro e a História. Ele compreende que quando os oprimidos e as oprimidas conhecem o passado de violência e repressão colonial, isso permite que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar o presente em que estão

inseridos, buscando a construção de um futuro diferente, ainda inédito, mas viável de ser alcançado.

Na compreensão histórica de Freire o tempo precisa ser problematizado, ou seja, o passado não é estanque e isolado na História. Quando analisamos a História da América Latina, com certeza é fundamental compreendermos que o subcontinente é marcado por um passado de intensa violência, caracterizado por uma série de eventos traumáticos que moldaram profundamente a trajetória da região. Desde a colonização pelos europeus, que envolveu a subjugação dos povos indígenas e a exploração brutal de recursos, até os conflitos sociais e políticos mais recentes, a América Latina carrega as cicatrizes de um passado de opressão e desigualdade. O que Freire argumenta é que o passado pelo passado não é suficiente, uma vez que pode nos encaminhar para um futuro de negação autoritária de um futuro utópico e esperançoso. Como o autor argumenta em *Pedagogia da Autonomia* (2002):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou 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 como 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. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 2002, p. 48).

Assim, ao invés de adotar a lógica de que já possuímos um conhecimento absoluto sobre o futuro, de que ele é predefinido, Freire nos instiga a encarar o futuro como um desafio, como algo passível de mudanças e transformações. Reconhecer e compreender esse passado é fundamental para uma análise crítica dos desafios contemporâneos enfrentados pela América Latina. Mas fundamentalmente na agência para o desenvolvimento de estratégias que promovam a justiça social, a inclusão e a construção de um futuro mais equitativo. Por isso, Freire reconhece o futuro como um desafio a ser enfrentado, em vez de uma inevitabilidade a ser aceita passivamente.

Certamente a esperança sozinha não possui poder de transformar as situações opressoras, uma vez que sem práxis concreta, ela se torna apenas espera vã e fatalista. Então, a esperança está diretamente ligada à práxis, para se tornar concretude histórica. Por isso, sem a esperança não é viável a luta por transformação social, tamanha sua importância individual e social. Como Freire afirma: “Não sou esperançoso por pura

teimosia mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”. (FREIRE, 1992, p.05). Assim, a luta esperançosa, é a busca pelo inédito-viável, isto é, aquilo ainda não experimentado, mas passível de ser conquistado.

Em diálogo com Moacir Gadotti para a revista Nova Escola (1993), Freire revela uma perspectiva rica sobre a esperança como um elemento intrínseco à natureza humana, construído historicamente e socialmente. Freire destaca que a esperança não é apenas uma característica inata, mas sim uma invenção consciente e coletiva do ser humano, moldada ao longo da trajetória histórica:

A esperança é uma invenção do ser humano que hoje faz parte da nossa natureza, que se vem constituindo histórica e socialmente. **Ou seja, a esperança é um projeto do ser humano e é também a viabilização do projeto. Por isso é que os ditadores, tanto quanto podem, aniquilam a esperança das massas.** Ora sob o susto, o medo, o pavor. Ora sob o assistencialismo. Eu não sou contra a assistência, porque não é possível você ver um homem morrendo e dizer que não dá pão porque é assistencial. Isso está errado, é um crime. O que não podemos é ser assistencialistas, quer dizer, transformar a assistência em uma estratégia. Mas como tática é absolutamente válida.¹⁰²

Ao afirmar que a esperança é um projeto humano e, ao mesmo tempo, a viabilização desse projeto, Freire aponta para a dualidade dinâmica desse conceito. A esperança não é apenas uma abstração ou uma mera aspiração; ela é também uma força motriz que impulsiona a realização prática de projetos e ações transformadoras na História. Grupos autoritários, especialmente na América Latina que vivenciou as Ditaduras Civis-Militares enxergam a ameaça da esperança das massas. O medo e o pavor são estratégias utilizadas para suprimir a esperança, pois os ditadores reconhecem a potência transformadora e mobilizadora desse sentimento na sociedade. Além disso, a assistência excessiva é apresentada como outra tática para minar a esperança, sugerindo que a dependência de uma ajuda constante pode desencorajar a busca por autonomia e mudança.

Em entrevista intitulada “O profeta da esperança”, para a revista Dois Pontos (1994) o autor se coloca como um esperançoso e sonhador com um mundo mais justo. Freire demonstra que carrega consigo uma profunda reflexão sobre a essência do sonho, da utopia e do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada:

Eu tenho sido um educador à disposição do sonho, da utopia da libertação. Esse tem sido o meu grande sonho. Aos 74 anos, eu me recuso a não sonhar. O sonho faz parte da minha natureza inconclusa e da consciência

¹⁰² **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". *Nova Escola*, São Paulo, 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023.

de minha inconclusão. Sonho não é coisa de maluco. Sonho é coisa de quem vive e de quem existe – existir é mais do que viver –, e sonhar é uma necessidade da existência humana. Sonhar com um projeto de vida, com um projeto de sociedade. Você já imaginou renunciar a esse sonho, deixar de sonhar com um projeto de uma nova sociedade – que é justamente o local onde você pode ou não pode fazer? Então o **sonho faz parte natural da minha presença no mundo.** E, como educador, o meu grande sonho tem sido o exercício de uma liberdade que se limita, que não se reconhece a si mesma como a proprietária dos outros, como a proprietária do mundo. O meu sonho é a invenção de uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado. Uma sociedade ética, estética, livre e decente. O amanhã não é uma categoria, um espaço mais além de mim mesmo, à espera de que eu chegue lá.¹⁰³

Mesmo aos 74 anos, ele se recusa a renunciar ao ato de sonhar, destacando que o sonho é inerente à sua "natureza inconclusa" e à consciência de sua própria inconclusão. Para Freire o sonho como algo vital, uma expressão da própria existência, transcendendo a simples ação de viver. Aqui, a distinção entre viver e existir ganha relevância, enfatizando que o ato de sonhar eleva a experiência humana a um nível mais profundo e significativo. Assim, manter viva a visão de uma nova sociedade, um lugar onde se pode buscar a transformação é compreender que o sonho não é uma imposição, mas um anseio compartilhado, uma aspiração por uma sociedade menos feia, ética, estética, livre e decente.

A concepção do amanhã não como um espaço distante, mas como uma dimensão intrínseca ao eu, ressalta a responsabilidade pessoal na construção do futuro. A não espera passiva pelo amanhã, mas a compreensão de que ele é moldado pelo presente, destaca a urgência de ações no presente para concretizar os sonhos de uma sociedade mais justa e amorosa. Como o autor aponta na sequência da entrevista:

O meu amanhã é o hoje que eu transformo. Mas é impossível sonhar se você não tiver hipóteses de amanhã, se você não tiver sonhos de amanhã. A grande maioria da população brasileira está proibida de sonhar porque nem sequer comeu hoje, e espera desesperadamente pela morte. Eu não sei como é possível dormir tendo a coragem cínica de dizer que a *realidade é assim mesmo, que não há o que fazer*. Quando tu me perguntas: – *Paulo, tu ainda sonhas?* Eu te respondo: – *Sim, sonho. Eu sonho, no mínimo, com que não seja possível dizer que não é possível sonhar, com que não seja possível admitir que a vida tem que ser o que está sendo. Não! Eu protesto! A vida não é, necessariamente, o que está sendo. Ela pode e deve ser mudada. Eu não dormiria bem se não tivesse dito isso a você, pois é falando a você hoje e a outros jornalistas amanhã, é denunciando, é escrevendo livros – nos quais critico duramente esse fatalismo imoral – é dessa forma que eu continuo sonhando. E que eu, concretamente, lanço o meu protesto. Que eu, concretamente, não aceito que 33 milhões de brasileiros morram porque*

¹⁰³ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Dois Pontos**, 1996. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1331>>. Acesso em: 20/07/2022.

têm que morrer, e que não aceito que eles continuem morrendo para que minorias vivam o gozo ilegítimo que deram a si mesmos.¹⁰⁴

Portanto, a transformação ativa do presente como fundamento para o amanhã desejado, uma visão que incorpora a ação como elemento essencial na construção da História. No entanto, Freire enfatiza a impossibilidade de sonhar para aqueles que não têm perspectivas de amanhã, para aqueles que enfrentam carências básicas como a falta de alimentação. A realidade de grande parte da população brasileira, que vivia (e ainda vive) em condições precárias, é apresentada como uma barreira à humanidade, e conseqüentemente, à capacidade de sonhar. Ou seja, a injustiça social que nega a milhões de brasileiros o direito básico de vislumbrar um amanhã melhor. A denúncia da condição da maioria da população, proibida de sonhar pela falta de necessidades essenciais, revela um repúdio à apatia e ao cinismo diante da realidade. A coragem de Paulo em protestar contra a aceitação passiva da situação é evidente, e sua indignação transparece na recusa em aceitar a fatalidade da vida que muitos insistem em legitimar. Por isso, o ato de sonhar se revela como um ato de resistência ao colonialismo e à colonialidade. Para ele, essa resistência se manifesta na denúncia constante, seja através de entrevistas, livros ou protestos concretos, questionando o fatalismo imoral que perpetua a desigualdade e a injustiça.

Considerando essa concepção, Freire propõe a implementação de projetos e planos que estejam profundamente enraizados na História da América Latina. Relacionando-se ao debate anterior, interpretamos que o autor está sugerindo que a conscientização implica a esperança do inédito-viável. Em outras palavras, trata-se de compreender as origens das escolhas político-pedagógicas na Modernidade/Colonialidade e agir criticamente em relação a elas. A partir disso, a “briga pela esperança” mobiliza a buscar a transformação da realidade colonizada. Ao rejeitar abordagens bancárias e alienantes, permite que os indivíduos desenvolvam uma esperança crítica e responsável em relação ao seu futuro. Portanto, na perspectiva freireana, entendemos que a opção descolonial de leitura do mundo é, antes de tudo, uma escolha esperançosa. Assim, a esperança impulsiona uma consciência crítica de intervenção contra a desumanização e opressão na colonialidade.

Podemos concluir que a História na perspectiva freiriana, nos permitem ler o passado tem objetivo de analisar o presente e construir o futuro. Um futuro de libertação

¹⁰⁴ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Dois Pontos**, 1996. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1331>>. Acesso em: 20/07/2022.

das relações de opressão. Uma liberdade reconquistada ou ainda não permitida de ser experienciada. E para Freire essa é uma tarefa do educador e da educadora progressista comprometido e comprometida com um mundo mais justo “e menos difícil de amar” (FREIRE, 1987). Na sequência da entrevista para a revista Pontos de Vista, Freire entende que é justamente na compreensão da educação historicamente situada, que é possível entender os limites da educação: “Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia.”¹⁰⁵

O autor critica a visão dogmática e determinista da História, muitas vezes associada ao marxismo dogmático, ressaltando a importância de viver a História como possibilidade. Assim, para Freire, a dinâmica entre a luta de classes e a esperança colabora para compreendermos as forças que impulsionam o desenvolvimento da História, evidenciando uma perspectiva complexa e multifacetada da sociedade e suas transformações ao longo do tempo.

Certamente existem muitos debates e análises possíveis para o *corpus* da pesquisa. Contudo, desta breve análise podemos perceber que nos revelam um Paulo Freire que busca entender a sua historicidade e a História do seu país. Por isso, que o uso das entrevistas como fonte de pesquisa possibilita perceber outras formas de acesso e diálogo de suas propostas político-pedagógicas.

3.4 “A História não se entrega ou se curva docilmente”: a compreensão de História para Paulo Freire e Walter Benjamin.

A frase que dá título a este subtítulo está presente no livro Pedagogia da Esperança (1992, p. 85). Trouxemos ela pois ela sugere que a História não é facilmente moldada ou controlada pela vontade daqueles e daquelas que acreditam que podem impor suas ideias ou desejos de forma autoritária. Para Freire a História é um processo complexo e resistente, que não cede facilmente aos caprichos ou tentativas de manipulação de indivíduos que possuem uma abordagem arrogante e voluntarista. Em vez disso, ele

¹⁰⁵ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

sugere que a compreensão e interpretação da História exigem uma abordagem que considere as diversas forças e contextos que moldam os acontecimentos ao longo do tempo.

Até aqui, estabelecemos que, para Paulo Freire, a História representa a oportunidade de transformação da realidade dos sujeitos oprimidos, configurando uma concepção inovadora que permite a análise tridimensional do passado, presente e futuro. Esta abordagem complexa promove a compreensão de que a História não é predeterminada e por isso é marcada por rupturas e processos transformadores. No entanto, ao colocar Freire em diálogo com outras propostas, em especial as de Walter Benjamin, é possível expandir e enriquecer o debate.

Ainda que Paulo Freire não cite diretamente Walter Benjamin, entendemos que a concepção de História proposta por Walter Benjamin pode contribuir para compreendermos a concepção de História em/de Paulo Freire. Nesse sentido, colocar Freire em diálogo com outras propostas e perspectivas, nos auxilia a repensar a sua epistemologia e a reinventá-lo na História. Além disso, reinventar Paulo Freire é aplicar na prática a sua compreensão de História, uma vez que historiciza o seu pensamento e leva em consideração as historicidades dos pesquisadores que o investigam. Assim, propomos não apenas entender a História como um campo fértil para a construção coletiva do conhecimento, onde as vozes de Freire e Benjamin se entrelaçam, proporcionando uma compreensão enriquecedora da complexa trama histórica.

Anteriormente investigamos as experiências de vida e como estas impactaram a transformação intelectual de Paulo Freire, além de termos investigado como Freire se reconhece enquanto sujeito historicamente situado. Agora, iremos apontar brevemente alguns elementos da vida e da obra de Walter Benjamin e como elas se conectam com a sua produção intelectual e entendimento sobre a História.

Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, ensaísta e crítico literário alemão, cujo trabalho influenciou significativamente a teoria crítica e a filosofia da História. Sua concepção de História, expressa principalmente no ensaio "Teses sobre o Conceito de História", publicado em 1940, é uma das contribuições mais marcantes de sua obra. Benjamin estava profundamente preocupado com as questões sociais, políticas e culturais de sua época, especialmente durante o período entre as duas Guerras Mundiais. Ao invés de seguir uma abordagem linear e progressista da História, Benjamin propôs uma compreensão mais fragmentada e interconectada.

Assim como Paulo Freire, Walter Benjamin experienciou os acontecimentos catastróficos do século XX. Nascido em Berlim no final do século XIX (1892), o intelectual alemão foi um crítico revolucionário da filosofia do progresso e adversário do autoritarismo fascista, do qual foi vítima, vindo a tirar sua própria vida em 1940. A filosofia da História benjaminiana tem três importantes fontes: o romantismo alemão, o messianismo judeu e o marxismo. Nas palavras de Lowy: “O objetivo de Benjamin é aprofundar e radicalizar a oposição entre o marxismo e as filosofias burguesas da história, aguçar seu potencial revolucionário e elevar-lhe o conteúdo crítico” (LOWY, 2002, p. 202).

Walter Benjamin, um pensador que desafiou as concepções tradicionais da História, propôs uma visão não linear, sublinhando as interrupções, descontinuidades e eventos traumáticos como elementos definidores do curso histórico. Em contraposição à abordagem evolucionista e conservadora do progresso civilizacional alemão, Benjamin destacou a necessidade de “escovar a história a contrapelo”. Essa expressão encapsula sua convicção de que a investigação do passado deve ir além das narrativas historicistas convencionais, buscando “tornar existentes” aqueles e aquelas que foram silenciados e invisibilizados. Isto é, “escrever uma história não sob a ótica dos vencedores, mas a partir daqueles que foram silenciados, dos oprimidos” (Tese VII, p. 225).

Na perspectiva de Benjamin, o historicismo se identifica com as classes dominantes, interpretando a História como uma sucessão de fatos políticos e militares. Ou seja, os historiadores identificados com essa perspectiva participam de um “cortejo triunfal” em que os senhores de hoje caminham por sobre o corpo dos vencidos”, ou seja, o historicismo tem “empatia com o vencedor” (BENJAMIN, 1985, p. 225). Evidentemente, a palavra “vencedor” não se refere às guerras históricas, mas a própria luta de classes ao longo de toda a História: “os oprimidos – desde Spartacus, o gladiador rebelde, até o grupo Spartacus de Rosa de Luxemburgo, e desde o *Imperium* romano até o *Tertium Imperium* nazista” (LOWY, 2002, p. 203). Assim, ao exigir “escovar a história a contrapelo”, Benjamin nos desafia a escrever a História pela ótica dos vencidos e das vencidas, dos oprimidos e das oprimidas.

Em suas “teses sobre o conceito de História” (1985, p.225), Benjamin argumenta que “cada testemunho de cultura também é um testemunho de barbárie”, desafiando a dicotomia simplista entre avanço civilizacional e primitivismo. Convergindo com a compreensão benjaminiana, Mignolo (2005), interpreta que o silenciamento de vozes invisibilizadas e oprimidas, faz parte da construção do imaginário Moderno/ Colonial “de

memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera”. (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Portanto, para Benjamin, o ato de contar a História a partir da perspectiva dos derrotados é uma forma de resistência contra a simplificação e apagamento de vozes marginalizadas. Assim, a compreensão benjaminiana da História não apenas rompe com as tradições conservadoras, mas propõe uma reavaliação profunda dos fundamentos sobre os quais a narrativa histórica é construída. Sua abordagem ressoa como um convite à reflexão crítica, nos desafiando a considerar as nuances e contradições na construção do passado, em vez de aderir a narrativas simplificadas e unilaterais.

Contrário a um marxismo evolucionista vulgar, Benjamin não compreendia que a revolução seria um resultado natural da economia e da técnica, mas a interrupção desse processo histórico do progresso capitalista, que conduz às diferentes catástrofes. Vale destacar a concepção de catástrofe para Benjamin, que vai para além de desastres e destruições imprevisíveis para os governantes. Em notas preparatórias às Teses sobre a História de 1940, o autor conceitua: “A catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe. A catástrofe é o contínuo da história.” (BENJAMIN *apud* LOWY, 2011, p. 21). Então, não é possível entender a catástrofe de forma indissociada do progresso e, portanto, podemos interpretar que o progresso capitalista está inserido no projeto Moderno/ Colonial, debatido anteriormente pelos autores da epistemologia descolonial. Benjamin nos provoca a entender que na perspectiva dos vencidos e das vencidas, o passado é uma sucessão interminável de catástrofes.

Nesse sentido, o autor intenciona demonstrar que a História e o passado são construídos e reconstruídos conforme as intenções de “porquê” e “para quem” os historiadores e historiadoras servem. Daí a necessidade de que os vencidos se apoderem do passado como uma lembrança daquilo que foram, mas também daquilo que lhes foi impedido de ser. Assim, essa mudança de acepção da História, vai para além da rememoração em si mesma, linear e quantitativa do tempo, como aponta Lowy:

Contra essa visão linear e quantitativa, Benjamin opõe uma percepção qualitativa da temporalidade, fundada, de um lado, na rememoração, de outro na ruptura messiânica/revolucionária da continuidade. A revolução é o “correspondente” (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir” (Tese XVII): as classes revolucionárias, escreve na Tese XV, estão conscientes, no momento da ação, de “romper o contínuo da história”. A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamin às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada “Progresso”, uma tempestade

que acumula ruínas e prepara catástrofes novas (Tese XII). Corria o ano 1940, um pouco antes de Auschwitz e Hiroshima. (LOWY, 2002, p. 204).

Para Lowy (2002) a interrupção revolucionária proposta por Benjamin apresenta-se como uma resposta às ameaças iminentes e aos perigos associados ao progresso desenfreado, buscando evitar as consequências devastadoras que podem advir desse caminho. Por isso, “escovar a história a contrapelo” necessita de uma outra compreensão da História, apartada da ideia de razão, progresso e verdade e, fundamentalmente, de linearidade de uma História única que a Modernidade/ Colonialidade afirmava como sendo universal.

A concepção de História, em Benjamin, implica em trazer à tona uma rememoração da tradição dos oprimidos e oprimidas, dos vencidos e vencidas, uma vez que: “[...] a narrativa oficial, a história contada sob a ótica dos vencedores, é a ideologia que encobre esta catástrofe” - do progresso moderno” (PERIUS, 2009, p. 130). Ou seja, reabrir a memória da História dos vencidos e vencidas para nela compreender a sua experiência e as potencialidades não vividas, mas viáveis para o futuro.

Seguindo nesta percepção, na tese nº 8 de “Teses sobre o Conceito de História”, Walter Benjamin entende a necessidade de um conceito de História que corresponda à realidade concreta vivida pelos oprimidos e pelas oprimidas: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de História que corresponda a essa verdade.” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Em sentido freiriano, essa compreensão se traduz na luta e na resistência cotidiana vivida por pelo menos 500 anos “de mulheres e homens que dizem não à dominação. (FREIRE, 2000, p. 34). Para Lowy, nesta tese, Benjamin confronta duas concepções de História:

[...] a confortável doutrina "progressista", para a qual progresso histórico, a evolução das sociedades no sentido de mais democracia, liberdade e paz, é a norma, é aquela que ele afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, para a qual a norma, a regra da história é, ao contrário, a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores. (LOWY, 2005, p. 83).

Assim, Benjamin compreende a íntima relação entre o progresso da Modernidade/ Colonialidade (e o fascismo inserido nelas) e o capitalismo industrial contemporâneo. Benjamin vivenciou a ascensão totalitarista nazista alemã, a qual, por conta de sua etnia judaica, precisou fugir pela Espanha. Vale destacar que os regimes totalitários possuem uma ideologia específica, mas também técnicas para conquistar e manter o poder. Segundo Stanley (2018) existem dez pilares que sustentam essa técnica, são eles: 1- A evocação da nostalgia, a retórica fascista busca constantemente um "passado mítico",

promovendo a volta a um período histórico glorificado pelo líder fascista; 2- A propaganda, que auxilia na construção da imagem midiática das lideranças e ideologias fascistas; 3- O anti-intelectualismo, hostilizando as universidades como propagadoras de doutrinação contrária aos princípios fascistas; 4- Destruição da realidade, destacando a importância da compreensão adequada da realidade para preservar a liberdade; 5- A hierarquização da sociedade, estabelecendo os grupos sociais superiores e inferiores; 6- A vitimização do grupo dominante, considerando qualquer esforço por justiça social como uma violência contra eles; 7- "Lei e Ordem", criminalizando dissidências e incentivando a vigilância; 8- A descredibilização moral dos opositores; 9- A criação de uma pureza tradicional no líder e no grupo dominante; 10- A estigmatização de qualquer resistência como preguiça e falta de vontade de trabalhar.

Stanley (2018) enfatiza a importância da destruição da realidade nesse processo de ascensão e afirmação do fascismo, pois o afastamento dos seguidores da realidade histórica, os leva a abraçar ódios e temores extremos. Benjamin (1987) dialoga diretamente sobre a necessidade de desvelar para aqueles e aquelas que ainda se encontravam espantados com o desenvolvimento do fascismo em pleno século XX - o século do progresso tecnocientífico. Segundo Benjamin, a violência fascista não é uma exceção na História, ao contrário, na História dos oprimidos e das oprimidas esta é a regra cotidiana. Portanto, questionando a crença em uma História linear e progressista, Benjamin propõe que o fascismo não deve ser considerado uma exceção, mas sim uma expressão do estado de exceção que caracteriza a narrativa histórica dos vencidos e das vencidas. Isto é, a História não é uma sucessão contínua de avanços positivos, mas sim um conjunto de momentos interrompidos por crises, rupturas e eventos traumáticos. Ao desafiar a ideia de progresso ininterrupto, ele oferece uma lente crítica para entender como o fascismo pode emergir mesmo em uma era aparentemente caracterizada pelo avanço tecnológico e científico.

Benjamin também introduziu o conceito de "Jetztzeit" ou "tempo agora". Esse conceito aponta para a necessidade de uma interrupção no fluxo histórico contínuo, onde o presente se conecta de maneira crítica com o passado. Ele propôs que uma compreensão autêntica da História envolve a capacidade de perceber o momento presente como uma oportunidade de intervenção e transformação. A noção de tempo agora sugere que é no presente que se deve interromper a continuidade histórica, questionar as narrativas tradicionais e buscar uma compreensão mais profunda dos eventos. O estado de exceção, como exemplificado pelo fascismo, não surge como uma anomalia, mas como parte

integrante de uma História onde os vencidos e vencidas enfrentam constantemente circunstâncias excepcionais. Isso ressoa com a ideia de que o estado de exceção não é uma aberração, mas sim a norma para aqueles que estão do lado perdedor da História, onde a opressão e a marginalização são recorrentes.

Ao relacionar a concepção de História de Benjamin com o fascismo, é possível desvelar as complexidades e contradições que permeiam a narrativa histórica. O estado de exceção torna-se uma lente através da qual se pode entender não apenas o surgimento do fascismo, mas também a necessidade urgente de interromper a continuidade histórica, examinar criticamente o presente e resgatar as vozes silenciadas para uma compreensão mais autêntica da História.

Ao explorar a perspectiva de Walter Benjamin sobre a História, percebemos a presença de elementos que dialogam com a visão freiriana. Uma vez que Benjamin propõe destacar a importância das experiências das pessoas invisibilizadas na escrita tradicional da História. Para tanto, iremos mobilizar três características fundamentais na compreensão da História para ambos os autores, são elas: 1- A influência marxista gramsciana de percepção da História a partir dos oprimidos (as) e vencidos (as); 2- A influência da formação religiosa, cristã e judaica, para a aceção do mundo; 3- O papel da radicalidade para a tomada da História pelos oprimidos e vencidos.

O primeiro aspecto, diz respeito à influência da perspectiva gramsciana sobre a História, tanto Freire quanto Benjamin. A contribuição de Antônio Gramsci para a historiografia é evidente em sua obra mais conhecida, os "Cadernos do Cárcere". Esses cadernos, escritos durante sua prisão sob o regime fascista italiano, entre 1929 e 1935, exploram questões complexas relacionadas à Cultura, Linguagem, Educação e História. Gramsci argumenta que a classe dominante não apenas exerce poder por meio de instituições políticas e econômicas, mas também molda as percepções culturais da sociedade, influenciando a maneira como as pessoas entendem o passado e o presente.

A partir do conceito de guerra de posição, Gramsci propõe que as classes subalternas deveriam buscar transformar gradualmente as estruturas culturais e sociais, em vez de simplesmente lutar por uma revolução abrupta. Isso implica uma batalha constante para mudar as mentalidades e criar uma ordem cultural que possa eventualmente desafiar a hegemonia existente. Nas palavras do autor:

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte

política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 2007, p. 24).

Assim, alcançar a vitória demandaria não apenas a construção de fortificações no âmbito político-jurídico do Estado, mas também a edificação de estruturas de dominação através da sociedade civil, assegurando assim o consenso social. “E se esta “guerra de posição” só é decididamente vencida quando, mais do que a batalha da coerção, vence-se a do consenso, o elemento cultural torna-se decisivo na configuração de uma hegemonia.” (STEIMBACH, 2021, p.89).

Portanto, ao abordar a historiografia, Gramsci ampliou o escopo do materialismo histórico, destacando a importância das lutas culturais na formação da sociedade. Sua influência incentivou Benjamin e Freire a considerarem não apenas as forças econômicas, mas também as dinâmicas culturais e ideológicas que moldam o curso da História. Em entrevista à revista *Porandubas* (1980), Freire é indagado sobre a necessidade de desenvolvimento de intelectuais verdadeiramente orgânicos para a reconstrução da democracia brasileira. Ao que Freire responde:

Agora citando Gramsci, o papel do intelectual orgânico em relação às classes dominadas é conviver com elas. É espantoso como se pode fazer um discurso revolucionário e ao mesmo tempo não acreditar na massa popular. Outra coisa que me assusta é o simplismo com que certos intelectuais falam a um grupo popular. Chegam dizendo as coisas pela metade, cortando as palavras, dizendo “a gente chegamos”. O povo recusa essa falsa simplicidade, até se ofende com isso, porque não é o modo como a gente fala habitualmente.¹⁰⁶

Para Freire, o falso intelectual emula o povo e não está verdadeiramente com ele. Freire denuncia a contradição entre fazer um discurso revolucionário e, ao mesmo tempo, não acreditar na força e no potencial da população. Além disso, ele critica o simplismo com que alguns intelectuais se dirigem aos grupos populares, usando uma linguagem superficial e estereotipada.

Como faz consigo mesmo, Freire aborda a necessidade de historicizar o pensamento de Gramsci. Ou seja, entender em qual momento histórico e de vida Gramsci enuncia as suas aceções sobre a História. Em entrevista para a revista *Teoria e Prática* (1982), Freire debate a importância de colocar na História a produção intelectual:

No fundo, é uma espécie assim de triangulação: o contexto de Gramsci... eu não posso ler Gramsci, simplesmente porque fui à livraria e comprei um livro dele; mas, ao ler Gramsci, eu preciso estar informando-me do contexto social,

¹⁰⁶ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O Paulo é nosso! **Revista Porandubas**, 1980. Disponível em:< <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1287>>. Acessado em: 26/03/2021.

político, ideológico, histórico de Gramsci. Eu tenho de situar Gramsci num determinado tempo: Gramsci não adivinhou as coisas- quando Gramsci escreveu, ele tinha....Gramsci foi, sobretudo, um italiano. Isso não significa que Gramsci não é útil ao brasileiro ou ao norte-americano, pelo contrário...Mas, eu acho fundamental este aspecto e é isso que eu estava querendo deixar claro: quando eu leio Gramsci, eu preciso ir-me inteirando do contexto de Gramsci, em que aquele texto se constituiu. Mas agora eu preciso também de um outro esforço: como relacionar o texto de Gramsci com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político não é o de Gramsci, mas isso não significa que Gramsci não tenha muito a me ensinar. Ele tem, mas o que é preciso é ter clara essa relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor. É preciso colocar o texto nessa encruzilhada ou nessa mediação.¹⁰⁷

Assim, para Freire é importante destacar que Gramsci - ou qualquer intelectual, incluindo Freire e Benjamin - não era capaz de prever o futuro e que suas ideias foram moldadas pelo momento histórico em que ele viveu. Ao mesmo tempo, que suas ideias são relevantes e úteis para pessoas de diferentes contextos, inclusive o latino-americano. Relacionar o texto de Gramsci (o de Freire ou o de Benjamin) com o seu próprio contexto implica em uma mediação ou encruzilhada entre o mundo de Gramsci e o mundo do leitor, a fim de compreender e aplicar adequadamente as ideias do autor à sua realidade.

Assim como Freire, Benjamin compartilha da perspectiva gramsciana do materialismo histórico, especialmente em relação à compreensão da cultura, do poder e da História. Ambos os pensadores têm em comum a preocupação em compreender o papel da cultura na formação da consciência e na construção da História. Para Benjamin, a cultura é vista como uma arena de lutas simbólicas, onde as narrativas hegemônicas buscam consolidar seu poder, enquanto as camadas subalternas procuram resistir e produzir suas próprias interpretações da realidade. Gramsci, por sua vez, introduz o conceito de "hegemonia", enfatizando a importância da cultura na legitimação do poder e na formação de uma consciência coletiva. Nas palavras de Gramsci:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1978, p. 21).

¹⁰⁷ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov., 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro. Disponível em: < <https://www.acervo.paulofreire.org/items/2b65dab9-c4f6-405a-bf80-fc87661df9a9>>. Acessado em: 26/03/2021.

Assim, Gramsci destaca a complexidade do processo de desenvolvimento da consciência crítica, enfatizando a interação entre as esferas ética e política. A conscientização sobre a participação em uma força hegemônica marca o início desse caminho, que se desdobra até atingir uma compreensão mais profunda e coerente do mundo. Essa perspectiva ressalta a natureza histórica e dinâmica da inter-relação entre teoria e prática na formação da consciência crítica.

Tanto Benjamin quanto Gramsci buscam superar uma concepção linear e evolutiva do tempo histórico. Benjamin propõe uma visão não linear da história, destacando a possibilidade de rupturas, momentos de crise e a emergência de novas possibilidades. Gramsci, ao desenvolver o conceito de "bloco histórico", também reconhece a complexidade das transformações históricas e a interação de diferentes forças sociais na construção do processo histórico. (MACIEL, 2019).

O segundo aspecto diz respeito à formação teológica e religiosa como referências para as visões sociais de mundo de Freire e Benjamin - Freire no cristianismo progressista e Benjamin no messianismo judaico. Para Benjamin a teologia está ligada à mística judaica, que se funda em um messianismo congregador e solidário, que se contrapõe ao progresso moderno capitalista. A abordagem messiânica de Benjamin também desempenha um papel crucial na compreensão do fascismo como parte do estado de exceção. Sua visão messiânica não implica necessariamente uma salvação divina, mas sim a possibilidade de redenção por meio da conscientização crítica e da transformação social. Isso sugere que, mesmo diante de eventos traumáticos como o fascismo, há uma esperança intrínseca de superação e renovação.

O pensamento de Benjamin era fortemente influenciado pela tradição judaica e pela teologia. Sua abordagem da História era messiânica, sugerindo a possibilidade de redenção através da interrupção e da conscientização crítica. Ele enfatizou a importância de resgatar os momentos esquecidos, marginalizados e oprimidos da História, dando-lhes um lugar de destaque na narrativa histórica.

Paulo Freire, por conta de sua formação pessoal e intelectual cristã, entende que as religiões são instituições historicamente situadas, por isso compreende um cristianismo social com visão integral do ser humano. "Ambos reconhecem a importância da religião, unindo o material e o espiritual, a mundanidade e a transcendentalidade" (AGOSTINI, 2019, p. 213). Segundo Agostini (2019), por comprometimento com suas perspectivas teológicas e religiosas, Freire e Benjamin se colocam como críticos da Modernidade/

Colonialidade, para ambos, não há humanidade possível na negação da vocação de homens e de mulheres em *ser mais*.

Paulo Freire teve sua formação cristã e sua atuação como educador profundamente influenciadas por essa corrente teológica comprometida com a justiça social e a transformação das estruturas opressivas. A Teologia da Libertação, emergida na América Latina na década de 1960, busca articular a fé cristã com a luta pelos direitos dos oprimidos, enfatizando a opção pelos pobres e marginalizados.¹⁰⁸ Freire, imbuído desses princípios, integrou a dimensão ética e espiritual em sua pedagogia, concebendo a educação como um ato libertador que transcende as paredes da sala de aula. Seu compromisso com a emancipação dos menos favorecidos reflete a influência profunda da Teologia da Libertação em sua abordagem educacional, reforçando a ideia de que a transformação social está intrinsecamente ligada à conscientização crítica e à busca por justiça em todas as esferas da vida. Em *Educação como Prática da Liberdade* (1979) o autor comenta sobre a sua formação cristã:

No fundo, a prática pedagógica a que me entreguei, desde a minha juventude, no caminho libertador, tem muito a ver com a minha opção cristã. Certa vez eu disse numa entrevista, que muito moço ainda eu fui aos córregos e aos morros do Recife, nas zonas rurais, por causa de uma certa intimidade petulante ou gostosamente petulante com Cristo. Fui até lá por causa dEle. Mas chegando lá, a realidade dramática e desafiante do povo me remete inclusive a Marx que eu venho leio e estudo. Mas fazendo isto não deixei jamais de continuar me encontrando com o Cristo nas esquinas das ruas. Neste sentido, a prática se inicia, no meu caso particular, com a movimentação cristã e no desenrolar desta prática, ou melhor a consciência do caráter político desta prática que me faz perceber que assim como eu me tornava político porque um educador, eu me tornava político porque um cristão. (FREIRE, 1979, p.03),

A prática de Freire, segundo suas palavras, inicia-se na movimentação cristã, mas, ao longo do tempo, ele toma consciência do caráter político dessa prática. Destaca que, assim como se tornava político por ser educador, também se tornava político por ser cristão. Nesse sentido, Freire rejeita a neutralidade e argumenta que, enquanto cristão e educador, seria inviável permanecer neutro diante das injustiças e opressões presentes na sociedade. O texto reflete a profunda conexão de Paulo Freire com sua fé cristã e seu comprometimento político na luta pela libertação e transformação social.

Entretanto, a sua visão cristã de mundo não o deixava ser um cristão dogmático. Freire argumenta que enxerga o ecumenismo como uma busca por unidade na diversidade entre pessoas e povos. A visão ecumênica, para o autor, envolve a mediação por um

¹⁰⁸ A esperança é tema recorrente de diferentes correntes teóricas, antes da Teologia da Libertação, tivemos uma Teologia da Esperança (Juergen Moltmann), a teologia da esperança humana (Rubem Alves) e ainda na filosofia de Ernst Bloch com o princípio esperança, entre outras.

mundo compartilhado que todos devem contribuir para recriar. A sua visão cristã libertadora do mundo, o impele a ampliar seu horizonte e incluir aqueles que não compartilham das mesmas crenças, indicando uma abordagem inclusiva e respeitosa. Ele destaca a importância da democracia para um verdadeiro ecumenismo: “Porque não há, no meu entender, ecumenismo que não seja democrático. Que não seja participante. Que não seja tolerante. Que não seja respeitoso. Saindo disso o ecumenismo se transforma numa rigidez, católica ou protestante.” (FREIRE, 1979, p.05). Assim, Freire defende uma visão do ecumenismo como um esforço conjunto que valoriza a diversidade, a democracia e o respeito mútuo.

Em entrevista para a Revista de Educação AEC (1988) Freire critica a ação de cristãos comprometidos com a libertação, que acabam caindo na lógica capitalista da modernidade. Para ele, é preciso saber qual a opção política que está por trás da escola, inclusive as católicas. Historicamente, a educação cristã brasileira foi implementada para a formação intelectual das classes colonizadoras, muitas vezes identificadas com posturas reacionárias. Entretanto, o autor provoca seus leitores com a seguinte pergunta: “Pra mim a pergunta que eu faria seria a seguinte: será fácil para um grupo de educadores católicos instalar, criar uma escola nitidamente, claramente, marcadamente católica, mas ao mesmo tempo, engajada na perspectiva da luta?”¹⁰⁹.

O que o autor está argumentando é que mesmo com a tradição conservadora das escolas católicas, ainda é possível pensar e agir para uma outra postura, argumentando sobre o papel de setores da Igreja Católica na luta contra a Ditadura Civil-Militar brasileira: “Mas o que ninguém pode negar é o papel extraordinário de homens e de mulheres desta Igreja durante o momento mais difícil do regime militar”¹¹⁰. Isto é, as visões progressistas e compromisso com a promoção da justiça social foram diretamente construídas junto a estes setores da Igreja Católica, especialmente àquele conectado à Teologia da Libertação.

Como vimos, Freire enfatiza a conscientização e a capacitação através da educação como ferramentas para a transformação social. Essa abordagem educacional encontra ressonância na Teologia da Libertação, que busca integrar a fé cristã com a luta

¹⁰⁹ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos**, 1988, Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2486>>. Acesso em 20/07/2022.

¹¹⁰ **Fonte:** Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos**, 1988, Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2486>>. Acesso em 20/07/2022.

pelos direitos humanos e a justiça social. Ambos convergem ao destacar a importância da ação coletiva, da solidariedade e da transformação estrutural para superar as desigualdades. Segundo, Andrade (2018) os teólogos da libertação retomam a crítica ao fetichismo proposta por Marx, para analisar a dinâmica de morte do capitalismo¹¹¹. Para o autor, o capitalismo - inserido na Modernidade/Colonialidade - enquanto sistema de opressão, reproduz um caráter fetichista de construção de ídolos que legitimam as desigualdades e injustiças. Assim, os teólogos da libertação trouxeram à tona os aspectos “idolátra, sacrificial e ecocida do capitalismo”¹¹² (ANDRADE, 2014, p. 45). Como fica evidente na passagem a seguir:

A idolatria é concebida como a manifestação de símbolos religiosos que legitimam o poder fetichizado, cuja manipulação necessita de sacrifícios para consolidar a mística da morte. Os falsos deuses (aqueles do mercado total) exigem a imolação dos pobres (ANDRADE, 2018, p.172)

Assim como Freire, Walter Benjamin também foi profundamente influenciado pela religião, fundamentalmente pelo messianismo judaico. Para Benjamin o messianismo judaico não se limita a uma expectativa religiosa; em vez disso, é uma ferramenta conceitual para reinterpretar a História de forma crítica. Ele sugere que o tempo messiânico pode se manifestar como uma interrupção radical capaz de romper com a continuidade opressiva do presente. Sua abordagem messiânica é, portanto, uma resposta à sua profunda preocupação com a opressão e a desumanização, buscando inspirar ações que interrompam a inércia histórica e abram espaço para uma verdadeira emancipação.

Na tese I do livro “Teses sobre o conceito de História” (1985), é possível observar a fusão do messianismo judaico com a teologia, entrelaçados ao materialismo histórico. Benjamin transforma a memória e a escolha em favor dos vencidos e vencidas em uma crítica contundente à historiografia burguesa. Isso ocorre numa convergência entre o paradigma religioso e as convicções políticas de esquerda, as quais, na perspectiva benjaminiana, se fortalecem reciprocamente. Segundo Agostini (2019), em Walter Benjamin, a teologia não é um mero apêndice do materialismo histórico, ela ocupa um lugar de comprometimento com a memória das pessoas oprimidas: “O significado da teologia remete a dois conceitos fundamentais na obra benjaminiana: a rememoração

¹¹¹ Para Marx, o fetichismo da mercadoria é um fenômeno social e psicológico em que as mercadorias aparentam ter vontade quase próprias. Para saber mais, ver: MARX, 1974.

¹¹² Tradução livre de: “idolátricos, sacrificial y ecocida del capitalismo” (ANDRADE, 2014, p. 45).

(*Eingendenken*) e a redenção messiânica (*Erlosung*). Estes são essenciais para o conceito de história presente nas teses.” (AGOSTINI, 2019, p.75).

A relação entre o messianismo judaico de Benjamin e sua visão da História destaca-se como uma tentativa de resgatar significado e redenção em meio à complexidade do tempo histórico. No entanto, Benjamin questionou o valor do sionismo como uma resposta genuína à condição judaica na Europa no século XX. Ele argumentou que a busca por um Estado judeu na Palestina, proposta pelo sionismo, poderia resultar em uma identidade judaica fixa e nacionalista, contribuindo assim para a exclusão e perseguição. Segundo Agostini (2019), Benjamin via com desconfiança a defesa da criação de um Estado judeu:

Em meio às discussões sobre a “germanidade” e a “judeidade”, Benjamin manifestara o seu ceticismo sobre a ideia da criação de um Estado judeu como sendo uma real renovação para o judaísmo, não estando de acordo com o fato de depositar aí todas as esperanças. Preferiu permanecer na Europa e fomentar um movimento judaico pelo viés literário. (AGOSTINI, 2019, p.72).

Portanto, em sua visão crítica, Benjamin via o sionismo como potencialmente comprometedor da riqueza da diáspora judaica e preferia explorar uma abordagem mais cosmopolita e aberta à diversidade cultural. Sua crítica ao sionismo reflete uma preocupação mais profunda com a preservação da multiplicidade cultural e identidades fluidas, resistindo à tentação de soluções simplistas para questões complexas.

Pensando sobre o seu tempo histórico, Benjamin via com ceticismo a crença no progresso do capitalismo industrial do início do século XX. Sua crítica vai além de uma abordagem puramente econômica, adentrando as esferas culturais e sociais. Benjamin argumentou que o capitalismo, ao transformar as relações sociais em mercadorias e promover uma constante busca por lucro, aliena as experiências humanas, fragmentando as tradições culturais e desvinculando as pessoas de suas próprias criações. Além disso, Benjamin alertou sobre a mercantilização da experiência, onde as relações humanas são subjugadas a valores de troca.

Sua crítica ao capitalismo também está na compreensão deste como uma religião da modernidade. Segundo Andrade (2014) Benjamin encontra três características para compreender este processo. Primeiramente, o capitalismo se trata de uma religião de culto, através de suas práticas utilitárias, como acumulação e especulação. Em segundo lugar, esse culto que não cessa, está constantemente se renovando. Em terceiro lugar, ao contrário de buscar a expiação do sentimento de culpa, no culto ao capitalismo a culpa é

perpetuada em si mesma. Assim, o capitalismo, como expressão da colonialidade, perpetua violências, desigualdades e opressões.

Podemos afirmar que as concepções cristã e judaica desempenharam papéis significativos nas percepções de Paulo Freire e Walter Benjamin em relação ao conceito de História. Freire, influenciado pela Teologia da Libertação, abraçou uma visão cristã que enfatizava a justiça social e a libertação dos oprimidos. Sua pedagogia crítica reflete uma preocupação profunda com a transformação social e a busca por um mundo mais justo, valores que ecoam suas raízes cristãs. Por outro lado, Walter Benjamin, de ascendência judaica, incorporou elementos do messianismo judaico em sua filosofia. Sua visão única da História, expressa na ideia de tempo agora (*Jetztzeit*), desafia a linearidade histórica tradicional, destacando a possibilidade de interrupções radicais e transformações revolucionárias. Ambos os pensadores, cada um à sua maneira, integraram influências religiosas em suas abordagens, moldando suas percepções do tempo, da justiça e da esperança, contribuindo assim para a complexidade e profundidade de seus conceitos sobre a História.

As visões sociais de mundo ligadas à religião, tanto Paulo Freire, quanto de Walter Benjamin, compartilham uma profunda relação na forma como abordam o conceito de esperança em suas respectivas filosofias. Para Freire, a esperança está intrinsecamente ligada à ação transformadora. Em sua visão cristã destaca a esperança como um motor que impulsiona a luta por justiça social e emancipação dos oprimidos através da educação conscientizadora. Por outro lado, Walter Benjamin, concebe que esperança não reside em uma linearidade temporal previsível, mas sim na possibilidade de interrupções messiânicas, momentos de ruptura que desafiam a continuidade histórica opressiva. A esperança benjaminiana emerge da capacidade de reconhecer e agarrar esses instantes, buscando a redenção e a transformação.

Ambos os pensadores convergem na compreensão de que a esperança não é passiva, mas sim uma força dinâmica que impulsiona a ação. Seja na sala de aula de Freire, onde a educação é instrumento de esperança para a transformação social, ou na filosofia benjaminiana, onde a esperança se manifesta na interrupção do tempo histórico, ambos destacam a importância de desafiar estruturas opressivas e buscar uma visão mais justa e emancipadora do mundo. No entanto, a esperança só se torna força motriz poderosa na luta por um futuro mais igualitário, quando está acompanhada de um comprometimento radical com as pessoas. Por isso, iremos analisar a terceira

aproximação entre Freire e Benjamin, ou seja, o papel da radicalidade para a tomada da História pelos oprimidos e vencidos.

Vale lembrar que tanto Paulo Freire, quanto Walter Benjamin, enfrentaram em suas trajetórias momentos de desesperança que transcendem a imagem de intelectuais, revelando a complexidade de suas experiências como seres humanos que construíram suas histórias em contextos desafiadores. Freire, durante seu exílio durante a ditadura militar no Brasil, experimentou a amargura da desesperança ao ser afastado de seu país e de suas atividades educacionais transformadoras. Esse período difícil não apenas impactou sua carreira, mas também o confrontou com a brutalidade do autoritarismo e a tristeza de ver suas ideias sendo reprimidas. Benjamin, por sua vez, vivenciou períodos tumultuados na Alemanha pré-Segunda Guerra Mundial. Testemunhando o avanço do nazismo e o antissemitismo crescente, Benjamin viu suas esperanças em um futuro progressista serem eclipsadas pela ascensão do totalitarismo. Seu exílio e a falta de aceitação de suas obras durante a vida contribuíram para um ambiente de desesperança.

Em entrevista para a revista Tempo e Presença (1979), Freire dialogou sobre estes momentos desesperançoso e como eles também foram pedagógicos e construtores de sua História:

Muitos de nós desistimos antes de começar a caminhada, outros no meio dela, mas muitos continuam marchando ainda. E foi esta caminhada que trouxe novas contribuições ao ponto de partida de uma educação libertadora. Seria uma lástima que depois de tantos anos as propostas de uma educação libertadora fossem as mesmas. Em certo sentido há determinados pontos e objetivos que continuam a ser os mesmos. Mas as formas, às vezes, de alcançar estes objetivos mudaram e houve um enriquecimento.¹¹³

Mesmo nesses momentos sombrios, Freire manteve uma chama de esperança acesa, acreditando na capacidade de resiliência e na potência da educação como ferramenta para a emancipação. Assim como, Benjamin que buscou manter sua visão messiânica da História, encontrando respiros de esperança nas pequenas resistências cotidianas, nas obras de arte e na possibilidade de interrupções messiânicas que poderiam transcender a opressão. Ao deslocar esses momentos de desesperança da imagem de intelectuais para a esfera humana, percebemos que Freire e Benjamin, como todos nós, foram confrontados por desafios pessoais e sociais. Esses momentos de desesperança, no

¹¹³ **Fonte:** Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação é prática da liberdade. **Tempo e presença.** Cedi, 1979. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2325>>. Acesso em: 26/03/2021.

entanto, não os definiram, mas revelaram suas humanidades e a resiliência necessária para continuar radicalmente comprometido com os oprimidos e vencidos na História.

Na tese XII, Benjamin compreende que os sujeitos (e sujeitas) do conhecimento histórico são a classe dos oprimidos e oprimidas. Por isso, julga importante historicizar o passado dos ancestrais martirizados na luta por um presente e futuro mais justo. A insistência de Benjamin nos ancestrais vencidos se justifica na procura de esperanças para as gerações do futuro, que passam a se solidarizar e se unir no presente. Para Lowy, a América Latina representa um papel impressionantemente inspirador quanto às vítimas da violência do colonialismo e da colonialidade, no imaginário coletivo do subcontinente: “se pensarmos no lugar que ocuparam no imaginário revolucionário dos últimos trinta anos as figuras de José Martí, Emiliano Zapata, Augusto Sandino, Farabundo Martí e, mais recentemente, Ernesto Che Guevara.” (LOWY, 2005, p. 111).

Mas podemos nos questionar, como lermos a concepção benjaminiana, nos auxilia a compreender a concepção de História para Paulo Freire? Uma das possibilidades é a compreensão dialética sobre a realidade e sobre a História, superando o historicismo alemão. Por isso, a tradição dos oprimidos e oprimidas assume papel fundamental, como aponta na tese VI:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento (BENJAMIN, 1985, p. 224).

Evidentemente que Benjamin e Freire não propõem uma rememoração melancólica ou mística (quase deificada) das figuras do passado, mas uma lembrança enquanto fonte de energia moral para os e as que lutam e buscam um futuro diferente do experienciado no presente. Se olharmos para esses exemplos, como inspirações de memória viva e concreta dos sujeitos historicamente oprimidos, a compreensão de História como possibilidade se torna concreta. A memória esperançosa, segundo esses pensadores, não é uma simples contemplação do passado, mas uma ferramenta dinâmica que oferece poder e orientação para aqueles que buscam moldar um futuro mais justo e igualitário.

Ao explorar a perspectiva de Walter Benjamin sobre a História, percebemos a presença de elementos que dialogam com a visão freiriana. Uma vez que Benjamin propõe destacar a importância das experiências das pessoas invisibilizadas na escrita

tradicional da História. Para isso, mobiliza a noção de "constelação" sugerindo que os eventos históricos não são isolados, mas interconectados de maneira complexa, o que ecoa a tridimensionalidade temporal proposta por Freire.

Benjamin atribuía à palavra "constelação" a representação da interação entre os elementos - as estrelas - de um conjunto, simbolizado pelas linhas imaginárias que formam um agrupamento constelar. Essa interação não se limita apenas à proximidade física das estrelas, mas também à capacidade do conjunto de adquirir significado e sentido. A constelação é visualizada como uma imagem em que cada estrela, enquanto singular, representa um extremo de uma linha conectando-a a outra estrela, outro extremo singular. Na trama dessas linhas imaginárias que delineiam uma forma ou configuração, não há um centro definido; assim, o vazio ocupa a posição central na constelação. A perspectiva benjaminiana dessa imagem revela-se altamente fecunda ao contemplar a concepção de um caminho ou a própria construção do pensamento. (VELOSO, 2022).

Ao considerarmos a busca por um suporte teórico na obra de Walter Benjamin para compreender a História em uma perspectiva de libertação na América Latina, deparamo-nos inicialmente com a possível contradição de recorrer aos argumentos de um intelectual europeu para analisar a realidade latino-americana. No entanto, ao aprofundarmos nossa reflexão sobre a concepção de História de Benjamin, especialmente a partir da ótica dos vencidos e vencidas, percebemos uma potência de diálogo e compreensão que transcende fronteiras geográficas e culturais.

A perspectiva de Benjamin sobre a História, ao enfatizar as narrativas silenciadas e marginalizadas, permite-nos enxergar além das visões hegemônicas e eurocêntricas. Ao direcionar nosso olhar para os sujeitos historicamente excluídos, como os camponeses, negros, mulheres, a população de rua, os grupos LGBTQIAPN+, Benjamin oferece uma ferramenta teórica e prática que ressoa com a diversidade e complexidade da realidade latino-americana. Entendemos que a análise da História a partir da ótica dos vencidos não apenas amplia o escopo de compreensão, mas também revela a relevância das ideias de Benjamin para os contextos sociais e políticos da América Latina. Essa abordagem permite-nos romper com a tradicional hierarquia de conhecimento e reconhecer as múltiplas vozes que contribuem para a construção da História da região.

Portanto, embora Benjamin seja um intelectual europeu, sua abordagem oferece uma ferramenta valiosa para desvelar as complexidades e as lutas de libertação na América Latina, proporcionando uma base teórica que dialoga de forma significativa com

as experiências dos grupos historicamente marginalizados na construção do tecido social e cultural da região.

Como demonstra Mota Neto (2015), a produção intelectual de Paulo Freire é um antecedente dos debates dos estudos descoloniais latino-americanos. Por isso, Paulo Freire pode ser lembrado como uma fonte intelectual que motiva e fortalece o desenvolvimento das pedagogias descoloniais. Buscando perceber uma concepção de História em que o passado dos oprimidos e oprimidas precisa ser reafirmado, Paulo Freire pensa a si mesmo enquanto um sujeito da História brasileira e latino-americana. Mota Neto apresenta os elementos que caracterizam as aproximações da concepção descolonial com a educação libertadora freiriana:

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (MOTA NETO, 2015, p.147-148).

Então, podemos interpretar que Paulo Freire concebe a História como possibilidade dos oprimidos e das oprimidas - sempre historicizando a si mesmo - terem a possibilidade de busca de sua vocação ontológica de *ser mais*, algo que historicamente vem sendo aviltado no subcontinente latino-americano. Podemos observar um exemplo de como a historicidade latino-americana ainda está carregada de colonialidades, quando em 1992 irrompiam celebrações sobre os 500 anos da invasão das Américas (1492-1992). De forma geral, as festividades foram organizadas pelos Estados, pela Igreja Católica e por iniciativas privadas, enaltecendo os invasores, qualificados como "vencedores" pela História oficial.

Paulo Freire escreveu um importante testemunho da sua criticidade ao discurso-ação de dominação colonial e colonialista, em “Descobrimento da América”, hoje incluído no livro coletânea “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2000, p.34). Quando questionado sobre a temática, Freire demarca que o passado não pode ser alterado, mas é preciso entendê-lo da melhor forma para lermos suas heranças atuais de opressão e desumanização. Então, Freire não nutre um ódio em relação aos europeus invasores, mas uma “justa raiva” (FREIRE, 2000, p.36) que se recusa em positivar um processo histórico que foi (e segue sendo), em sua natureza, perverso:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre

o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem não podem bem-dizer os invasores nem a invasão. (FREIRE, 2000, p.34).

Para Freire a radicalidade, muitas vezes é expressa no sentimento de raiva, um sentimento justo de indignação contra a violência de dominação e mobiliza a luta. Segundo o autor, a justa raiva mobiliza os vencidos e vencidas a se reencontrarem com o seu passado de opressão e violência, mas principalmente, de resistência e bravura contra esses processos de dominação. Freire entende que os 500 anos de invasão deveriam ser dedicados a enaltecer a bravura daqueles e daquelas que resistiram (e seguem resistindo) cotidianamente às colonialidades:

Por isso mesmo é que a melhor maneira, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que **tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas.** (FREIRE, 2000, p.34, **grifo nosso**).

Freire propõe uma abordagem crítica que reconheça a resistência e a luta dos povos oprimidos, em vez de simplesmente celebrar eventos históricos que resultaram em sofrimento e injustiça. O grifo no trecho "não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos" destaca a importância de não permanecer passivo diante das celebrações que podem perpetuar narrativas opressoras e excludentes. O que Freire está nos sugerindo é escovar a história da América Latina a contrapelo, o que implica em nos distanciarmos dos paradigmas modernos "situando-se do lado dos vencidos, judeus, párias, escravos, camponeses, mulheres, proletários." (LOWY, 2011, p. 24) e povos originários e escravizados. Tanto Walter Benjamin quanto Paulo Freire compartilham um comprometimento com as vítimas do progresso moderno- colonial- capitalista.

Como Benjamin demonstra no ensaio "Marcel Brion Bartolomeu de las Casas 'pai dos índios'", publicado em 1928. Neste texto, Benjamin faz uma crítica ao processo violento da colonização e ao papel subjugador da Igreja Católica. Denunciado o caráter econômico carregado no processo de colonização espanhol:

É interessante rastrear aqui como a necessidade econômica da colonização, que ainda não era imperialista - nesse momento necessitavam países tributários, não mercados - cria sua justificativa teórica: América é uma terra sem dono, a conquista é a condição previa para a missão, intervir contra os sacrifícios

humanos dos mexicanos [no sentido de povos originários] é um dever cristão. (BENJAMIN, 2020, p. 2100).¹¹⁴

Mesmo em contextos diferentes, ambos entendem que o educador e educadora progressistas precisam se colocar radicalmente a serviço da libertação e emancipação dos vencidos, esfarrapados do mundo, demitidos da vida. Como nos aponta Nilo Agostini (2019) os autores reafirmam ao longo da sua historicidade este comprometimento radical com os oprimidos e vencidos:

Ambois têm em conta situações de desumanização gritantes pela opressão que se impõe sobre os pobres. Os campos de concentração nazistas são uma das catástrofes-limite que uma civilização conseguiu perpetrar, segundo a leitura de Benjamin. A opressão, com o alheamento do povo na construção do país, alimentada por irracionalismos sectários sempre tem desferido golpes contra formas autênticas de participação do povo brasileiro, segundo Freire. (AGOSTINI, 2019, p.68).

As atitudes revolucionárias de Benjamin e Freire são radicais quanto à importância da destruição do fetichismo burguês de “tesouros culturais”, demonstrando o lado violento da produção desses bens culturais. Sem a compreensão de suas posições radicais não é possível entender a filosofia da “história a contrapelo” de Benjamin e a “pedagogia da libertação” de Freire. Então, ambos nos desafiam a radicalizar os nossos compromissos com um mundo socialmente mais justo. Como aponta Agostini:

Com Freire, educar no sentido libertador requer tomar uma posição crítica e ética a partir dos condenados da Terra, dos esfarrapados do mundo, dos excluídos, para, segundo Benjamin, interromper a catástrofe no *continuum* da história, qual ruptura redentora, na frágil força messiânica que acende a centelha da esperança. (AGOSTINI, 2019, p. 216).

Sem muito esforço conseguimos observar que fascismo e regimes totalitários, contra os quais Benjamin e Freire lutaram por todas suas vidas, ainda estão presentes atualmente, podemos elencar: o fortalecimento da extrema-direita em diversos países do mundo, inclusive o Brasil; o crescimento de grupos de supremacistas brancos; a xenofobia e sinofobia exacerbadas pela pandemia de COVID-19¹¹⁵; a migração em massa de refugiados e apátridas; entre outros.

Todos esses exemplos, próprios da segunda década do século XXI, são demonstrações de como a concepção de História de Walter Benjamin e de Paulo Freire

¹¹⁴ Tradução livre de: Es interesante rastrear aquí cómo la necesidad económica de la colonización, que aún no era imperialista –en ese momento se necesitaban países tributarios, no mercados– crea su justificación teórica: América es una tierra sin dueño, la conquista es la condición previa para la misión, intervenir contra los sacrificios humanos de los mejicanos es un deber cristiano.

¹¹⁵ Aponto maiores informações acerca dos desafios apresentados no contexto de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, para o campo educacional, em especial sob a ótica dos debates de(s)coloniais em: LOUREIRO, 2020c.

são a atitude de apreensão do passado, na busca de compreensão do presente e construção do futuro. Como demonstra no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), quando faz uma análise do seu presente:

No Brasil e na América Latina em geral, são ‘mortos em vida’, são ‘sombras’ de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente ‘guerra invisível’ em que o pouco de vida que lhes vai sendo devorado pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de ‘doenças tropicais’. (FREIRE, 1987, p. 99).

Portanto, nas concepções de História de Benjamin e Freire, se não podemos reparar as injustiças ocorridas no passado, podemos evitar que tais injustiças sejam repetidas, através da memória coletiva daqueles e daquelas que foram vítimas do progresso da Modernidade/ Colonialidade. Ao lembrar e honrar a coragem, resistência e sacrifícios daqueles e daquelas que sofreram com as injustiças do passado, criamos um impulso para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, ao valorizarmos a memória coletiva, buscamos não apenas evitar a repetição de erros históricos, mas também criar bases para uma transformação social que respeite a diversidade e promova a justiça.

Como os casos de: Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro brutalmente assassinada pela milícia, em 2017; o caso de Amarildo de Souza, ajudante de pedreiro que desapareceu em 2013, após ter sido detido por policiais militares no Rio de Janeiro; o assassinato de Genivaldo pela Polícia Rodoviária Federal do Sergipe, que o asfixiou com gás no porta-malas do carro policial em 2022; o aumento exponencial de vítimas da fome; entre outros inúmeros casos que acontecem cotidianamente no Brasil e em toda América Latina. Carmo (2018), explicita a importância de relembrar tais casos: “Quando a morte de um ser humano inocente ganha contornos de memória coletiva, reivindicada, por exemplo, o que se quer é justiça para os casos de assassinatos provocados por regimes totalitários ou grupos militares e paramilitares”. (CARMO, 2018, p.135).

Em *Educação como prática de liberdade* (1967, p.91) Paulo Freire busca “formas mais autênticas e humanas de vida”, ou seja, o desenvolvimento de uma pedagogia que leve em consideração as experiências históricas dos sujeitos. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987) aprofunda o debate, a partir das situações concretas que os e as demitidos da vida são submetidos. Nesta obra, Freire demonstra que relembrar o passado e transformar o presente faz parte da “vocação histórica e ontológica de humanizar-se” dos oprimidos e oprimidas. Assim, rememorar as Marielles, os Amarildos e Genivaldos, e tantos outros e outras brasileiros e brasileiras que são cotidianamente desumanizados, faz parte da

construção de uma História que não deixa soterrar as experiências de vida e morte das pessoas, apostando em uma “revolução biófila”, libertadora e “criadora de vida”. (FREIRE, 1987, p. 99).

Ao analisarmos a epistemologia de Benjamin conectada com a compreensão de Freire sobre a História, percebemos uma complementaridade que enriquece ambas as perspectivas. A História, então, não é apenas um campo de estudo, mas uma arena de diálogo entre diferentes concepções, permitindo uma visão mais abrangente e profunda sobre a complexidade da experiência humana ao longo do tempo.

Ao longo deste capítulo fomos motivados a compreender as tramas que compõem a construção da História para Freire. Aqui, foi possível evidenciar como a História é temática recorrente em quase todas as entrevistas analisadas em nosso *corpus* documental. Também foi possível perceber que as dimensões da América Latina e da Libertação aparecem nas fontes como elementos intrínsecos à percepção da necessidade da reescrita da História dos povos oprimidos e oprimidas. Nesse sentido, compreendemos que para Freire a História só pode ser escrita quando se percebe que o passado não é estanque e que, portanto, o futuro pode ser transformado. Essa concepção carrega um caráter singular ao avançar na construção de uma compreensão única acerca da História, abrangendo de maneira intrínseca as dimensões presentes, passadas e futuras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Durante este estudo, buscamos analisar as concepções de História presente no pensamento e na epistemologia de Paulo Freire, partindo de uma análise cruzada entre as suas principais obras e um *corpus* documental composto por entrevistas concedidas pelo autor entre os anos de 1979 e 1997, período que abarcou o retorno de Freire ao Brasil após o seu exílio até o ano de sua morte. Acreditamos que esta análise gerou resultados significativos para a questão central desta Tese, além de apontar questionamentos que merecem maiores aprofundamentos em pesquisas futuras.

À medida que bibliografias e fontes documentais foram meticulosamente examinadas, foi possível concluir que não apenas a fundamentação teórica de Paulo Freire em relação ao conceito de História, mas também ficou evidente como sua postura carrega um caráter original na construção de uma perspectiva única sobre o tema. O exame minucioso do *corpus* documental revelou que as entrevistas fazem parte da epistemologia desenvolvida pelo autor, corroborando e ampliando o seu pensamento sistematizado nos livros, com o objetivo de acessar públicos mais amplos e diversos.

Vale destacar que a análise, desse tipo de fonte documental, nos fornece muitos elementos para entendermos como Paulo Freire compreendia a comunicação de massa. Ou seja, Paulo Freire entendia que as suas falas na imprensa estavam a serviço da divulgação de suas ideias e não de sua figura individual. Por isso que, a partir da metodologia e tratamento que estamos propondo, podemos compreender que as entrevistas de Paulo Freire contribuem para pensarmos na potencialidade de um campo pedagógico que esteja historicamente situado nas colonialidades experienciadas na América Latina.

Além disso, foi possível compreender não apenas as influências intelectuais que moldaram a visão de Freire sobre a História, mas também a forma como ele, de maneira distintiva, teceu uma compreensão intrincada e singular que transcende as abordagens tradicionais da História. Essa originalidade não reside apenas nas referências teóricas, mas também na perspectiva ativa e dinâmica que Freire confere à História, enraizada na interação entre as dimensões passadas, presentes e futuras. Assim, passado não pode ser entendido como estático no tempo, uma vez que sua análise crítica permite a percepção do presente e, principalmente, do futuro como um tempo ainda não experienciado e, portanto, possível de ser transformado.

Ao realizar uma aproximação da epistemologia do autor com os estudos descoloniais e pós-coloniais, foi possível estabelecer que Freire antecede o debate descolonial. Uma vez que problematiza o par dialético desumanização/ humanização na História da América Latina. Para tanto, analisamos as convergências entre as dinâmicas do colonialismo e das colonialidades na América Latina, guiados pelo pensamento descolonial e pelas contribuições de Paulo Freire no campo pedagógico.

Como vimos, a partir do discurso-ação colonial, as diversas sociedades tiveram suas formas de organização e identidade inferiorizadas, sendo consideradas atrasadas dentro do paradigma do desenvolvimento moderno. No contexto brasileiro, a conquista da independência em 1822 foi tardia e parcial, mantendo estruturas fundamentais do poder colonial, como a permanência do poder monárquico nas mãos de uma elite econômica latifundiária, a persistência da escravidão africana e do racismo estrutural, além da restrição do acesso à terra para povos originários, tradicionais e camponeses. A perspectiva descolonial, então, orienta o olhar para a compreensão profunda das estruturas de manutenção do poder colonial em diversas esferas da vida, destacando as colonialidades do poder, do saber, do ser, cosmogônica, pedagógica, temporal, de gênero, entre outras dimensões.

Estas lentes auxiliam na análise das propostas epistemológicas de Paulo Freire, especialmente em relação à sua visão da História como uma possibilidade e não uma determinação na vida dos oprimidos e oprimidas. Freire não apenas se destaca como teórico da educação, mas como agente de transformação social transcende fronteiras geográficas e culturais. Seu legado ressoa como um apelo à reflexão, resistência e à construção de um espaço epistemológico que promova a interação e compreensão entre diversos saberes, contribuindo para a edificação de sociedades mais justas e igualitárias. Assim, investigamos as questões coloniais na América Latina, mas também sublinhamos a relevância do pensamento descolonial e da pedagogia crítica, personificada por Paulo Freire, como ferramentas essenciais na edificação de uma perspectiva mais consciente e emancipadora para a região.

Para além das reflexões teóricas nos estudos descoloniais e o pensamento de Freire, a análise densa e detalhada de suas entrevistas abriu outras possibilidades de observar o autor, sua vida e epistemologia. A partir da análise documental de cunho historiográfico, com o auxílio do software *Tropy* para catalogação, transcrição e análise quantitativa e qualitativa das entrevistas do autor, foi possível traçar a trajetória de Freire após o exílio de forma ímpar e complementar ao estudo de suas obras. As entrevistas

forneceram um olhar mais humanizado e até mesmo contraditório para o autor, permitindo relacionar a sua experiência e rupturas de vida, como parte importante no resultado de suas obras.

Na análise das entrevistas, elencamos três rupturas importantes em seu retorno do exílio: a primeira, com sua chegada ao Brasil, contexto em que Freire precisou rearticular contatos com ex-aliados, trabalhar em seu restabelecimento no país, enquanto lidava com os anseios de quem o via como uma possibilidade de solução para os problemas da educação no país. A segunda ruptura remonta o período em que esteve à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, período que marcou uma mudança intensa no conteúdo de suas entrevistas. Aqui vemos um momento de crise do autor, ao ter que enfrentar as cobranças e ataques (muitas vezes mal-intencionados) sobre a sua atuação como gestor público. Por fim, sua terceira ruptura remonta a saída da Secretaria e restabelecimento na vida acadêmica e na produção de suas obras, período que suas entrevistas passam a se concentrar em debates teóricos entre outros autores, e também em uma reflexão do próprio autor se reconhecendo no fim de sua vida.

A análise de tais rupturas não serviram apenas para construir uma narrativa de sua trajetória no Brasil após o exílio, mas foram o ponto de partida para perceber como a sua experiência de vida esteve atrelada aos seus estudos e formulações acerca de experiência, libertação. Freire desenvolve uma visão singular sobre a História, centrada na dinâmica dialógica entre os sujeitos históricos e seu contexto. Para ele, a História transcende a mera narrativa linear de eventos; é um processo complexo, influenciado pelas interações humanas, pelas lutas sociais e pela incessante busca por uma compreensão mais profunda do mundo.

Nesse sentido as fontes documentais das entrevistas foram essenciais, também, para mapear as reflexões do autor sobre o conceito de História, dentro e fora das suas obras mais importantes. Com a análise documental, concluímos que “História” surgia em todos os anos de amostragem das nossas entrevistas, ora como uma reflexão mais profunda acerca de seu conceito, ora como recurso argumentativo sobre seus posicionamentos pedagógicos e políticos. Aqui, as entrevistas se mostraram como janelas que permitiram ver a vida e pensamento de Freire, em certos momentos, com certa originalidade e por outras perspectivas.

Sobre o conceito de História na historiografia e em Paulo Freire, realizamos um breve panorama do desenvolvimento da disciplina histórica, com foco nos debates mais recorrentes no contexto de vida acadêmica de Freire, buscando mapear as relações

possíveis entre o pensamento do autor e tais correntes. Em uma leitura mais superficial, poderíamos relacionar o pensamento do autor simplesmente com uma diretriz marxista dogmática. Contudo, esta pesquisa permitiu ir além desta aparente relação, analisando de forma aprofundada suas referências teóricas, as divergências com qualquer dogmatismo.

Diante desse cenário, Paulo Freire propõe uma educação anti-positivista como meio de emancipação para homens e mulheres oprimidos. O autor rejeita a perspectiva de uma História inevitável, refutando a ideia de que o futuro está predefinido pelas condições sociais, políticas e culturais dos indivíduos. Nesse contexto, retomamos nossa pergunta de pesquisa: em que medida Paulo Freire desenvolveu uma concepção de História original, e como as suas entrevistas fazem parte desta proposta?

Entendemos que ao longo da pesquisa, esta pergunta foi respondida pois em nosso argumento, a contribuição de Freire ao conceito de História, reside na necessidade de compreendermos a educação na América Latina, incluindo seus desafios e oportunidades, através do entendimento do passado e presente de violência e resistência dos povos da região. Isso implica reconhecer que o contexto regional e as dinâmicas de poder entre diferentes classes sociais desempenham um papel crucial na compreensão da educação. Em outras palavras, a educação não é um elemento autônomo, mas sim influenciado pelos contextos sociais e materiais específicos de uma sociedade e, portanto, passível de ser transformada em um futuro ainda inédito, porém, viável de ser experienciado.

Por fim, igualmente importante foi a análise das concepções de Freire em conexão com a concepção de Walter Benjamin sobre a História.

Dentro das concepções históricas de ambos os autores, a impossibilidade de reparar as injustiças passadas é substituída pela capacidade de evitar sua repetição por meio da memória coletiva daqueles que foram vítimas do progresso da Modernidade/Colonialidade. Ao recordar e homenagear a coragem, resistência e sacrifícios dos que sofreram com as injustiças do passado, estabelecemos um impulso para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, ao enaltecer a memória coletiva, não apenas aspiramos a evitar a reincidência de erros históricos, mas também buscamos estabelecer as bases para uma transformação social que respeite a diversidade e promova a justiça. Apesar dos contextos e histórias de vida distintos, ambos concordam que os educadores e as educadoras progressistas devem comprometer-se radicalmente com a libertação e emancipação daqueles e daquelas que foram demitidos da vida.

Como conclusão, essa pesquisa cumpriu seus objetivos centrais e forneceu avanços importantes no debate acerca da epistemologia de Paulo Freire, a partir das lentes

do debate descolonial foi possível compreender a complexidade do pensamento de Freire. Especialmente por conta do tipo de análise das fontes que propomos nesta pesquisa, foi possível perceber que a História não é somente uma temática importante para o autor, mas mais do que isso, Freire desenvolve um conceito original de História, alicerçada nas experiências dos oprimidos e oprimidas, apostando na mobilização para a transformação do futuro.

Certamente que ainda existem muitas abordagens possíveis para esse tipo de fonte e ainda outros tipos de fontes de pesquisa que ainda não foram exploradas. Como por exemplo as documentações oficiais do governo brasileiro espionando as movimentações internacionais de Freire no exílio, disponíveis digitalmente pela Biblioteca Nacional. Isto significa que Freire dialogou e andarihou por diversos contextos, e a análise de sua epistemologia ainda necessita de novas abordagens e possui grandes possibilidades de inovações intelectuais.

5. REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo; ABBA, Maria J. Caracterización de la (des)colonialidad en los cinco ámbitos de existencia social: aportes desde Aníbal Quijano. **América Latina Hoy**, 2021, pp. 1-19.
- ANDRADE, Luis. América Latina: cristianismo de liberación, ecologismo de los pobres y desafío decolonial. **Papeles de relaciones ecosociales y cambio global**, 2014, pp. 43-52.
- ANDRADE, Luis. O capitalismo como religião: a Teologia da Libertação em uma perspectiva decolonial. **Revista Caminhos**, 2018, p. 168-180.
- ANDREOLA, Balduino; RIBEIRO, Mario. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.
- ADREWS, George. **América Afro-Latina: 1800-2000**. Trad. Magda Lopes. São Carlos: UFSCAR, 2007.
- AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ASSIS, Wendell. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- BAM, June. **Ausi Told Me: Why Cape Herstorographies Matter**, Jacana: 2021.
- BAM, June; NTSEBEZA, Lungisile; ZINN, Allan. (Eds.). **Whose History Counts: Decolonising African Pre-Colonial Historiography**. Rethinking Africa Volume 3, Cape Town: African SUN Media, 2018.
- BENJAMIN, Walter. As Teses sobre o Conceito de História. *In: Walter Benjamin Obras Escolhidas*. Vol. 1- Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Marcel Brion, Bartolomé de Las Casas. “Padre de los indios”. Trad. Hannah Franzk e Alexis Alvarez-Nakagawa. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 11, N.03, 2020, p. 2099-2101.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

- BILHÃO, Isabel. A escrita militante: opúsculos como fonte e objeto de análise (reação à execução de Francisco Ferrer y Guardia). In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016, p. 39 a 57.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.
- CARMO, José. Alguns apontamentos sobre a Tese VIII, de Walter Benjamin, em sobre o conceito de história. **Caderno de Letras**, nº 30, 2018, p. 129- 141.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p.169-186.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal Ediciones, Col. Cuestiones de antagonismo, 2006.
- CORDEIRO, Albert. **“Por que você ainda fica falando sobre isso?” um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**. Belém: UFPA, 2021. Tese de doutorado.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70.
- DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; FILHO, Jorge (Orgs.) **Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimiento de otro modo. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.
- EGGERT, Edla. Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 15-26, 2016.

- FERNANDES, Fabiana, KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Análise de periódicos na história da educação: princípios e procedimentos. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.146, 2012, PP.562-585.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3. ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2015.
- FERTIG, André. Uma proposta de abordagem sobre a Independência do Brasil nas aulas de Graduação em História. **Revista TEL**, Irati, v. 12, n.1, 2021, pp. p. 84-100.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 24, nº 47, julho 2004, pp. 29–60.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2Ed. Rev. Atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **El grito manso**. 1ª Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Trad, Ariana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FONSECA, Sérgio César da. A trajetória de Anísio Teixeira entre 1935 e 1946: uma história contada pela sua correspondência com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo. **Patrimônio e Memória. UNESP**, v.1, n.1, 2005 p. 1-22.

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

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2003 N°23. P. 75-85.

GRAZZIOTIN, Luciane; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: Objetos de estudo e percursos metodológicos. **No prelo**.

HADDAD, Sérgio. **O educador: Um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University / SAGE Publications, 1997.

KONRAD, Diorge, LAMEIRA, Rafael, LIMA, Matheus. O Golpe e a Consolidação da Ditadura Civil Militar no Rio Grande do Sul. **Cuadernos del CILHA**. n. 18 – 2013, PP.107-126.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIMA, José. **Paulo Freire e a pedagogia do oprimido: afinidades pós-coloniais**. Natal: Ed. UFRN, 2011.

LOUREIRO, Camila. **Redes de Indignação e Esperança: o caso dos Pré-Universitários/Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul nas décadas de 1990 e 2000**. Santa Maria: UFSM, 2017. Trabalho de Conclusão de Graduação.

LOUREIRO, Camila. PEREIRA, Thiago. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. **Revista Roteiro**, V. 44, n. 3, p. 1-18, 2019.

LOUREIRO, Camila. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?** [Dissertação de Mestrado]. Erechim: UFFS, 2020a.

LOUREIRO, Camila, MORETTI, Cheron, MOTA NETO, João, FLEURI, Reinaldo. Paulo Freire na Abya Yala. In: LOUREIRO, Camila, COSTA, Alan, PEREIRA, Thiago (Orgs.). **Coleção Paulo Freire Hoje**. Porto Alegre, Cirkula, 2020b.

- LOUREIRO, Camila. Pedagogias decoloniais no contexto de pandemia do covid-19. **REALIS**, v.10, n. 02, p. 118- 137. 2020c.
- LOUREIRO, Camila; MORETTI, Cheron. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 1-19, 2021.
- LOWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, 2002, p. 199- 206.
- LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.
- LOWY, Michael. "A contrapelo". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, 2011. p.20-28.
- LOWY, Michael. Prefácio. In: TIBLE, Jean. **Marx Selvagem**. São Paulo: Annablume, 2013, p-11-13.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2015. p.111-153.
- LUCCHESI, Anita. Tropy, ferramenta gratuita de gerenciamento de fontes digitalizadas. **Portal Infonet**, 2023. Disponível em: < <https://infonet.com.br/blogs/getempo/tropy-ferramenta-gratuita-de-gerenciamento-de-fontes-digitalizadas/>>. Acessado em: 04/ 08/ 2023.
- MARCHESI, Aldo. Escribiendo la Guerra Fría latinoamericana: entre el sur "local" y el "norte" global. **Estudios Históricos**. Rio de Janeiro, vol.30, nº 60, p.187-202, janeiro de 2017.
- MARX, Karl. **O Capital, vol 1**. 1ª Ed. em Português: Centelha, Coimbra, 1974.
- MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília : UNESCO, 2010.
- MEMMI, A. **Retrato do colonizador precedido de retrato do colonizado**. Trad. Marcelo Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, v. 1, p. 115-147, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **La ideia de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Trad. Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Gedisa: Barcelona, 2007.

MORETTI, Cheron.; ADAMS, Telmo. Mediações pedagógicas e (des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, T.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. (Orgs.). **Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social**. Curitiba, PR: Appris, 2017, pp.195-208.

MORETTI, Cheron. Historicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOTA NETO, João Colares. **Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Belém: UFPA, 2015. Tese de doutorado.

NDLOVU-GATSHENI, S.J. The entrapment of Africa within the global colonial matrices of power: Eurocentrism, coloniality, and deimperialization in the twenty-first century. **Journal of Developing Societies**, 29(4), 2013. pp.331-353.

OLIVEIRA, Luiz, CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40. 2010.

PEREIRA, Andreia. **Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia**. Campo Grande: UCDB, 2019. Tese de doutorado.

PERIUS, Oneide. Walter Benjamin: considerações sobre o conceito de História. **Tempo da Ciência** v. 16, n. 32, 2009, p. 123- 135.

PITANO, Sandro; STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. (Orgs.) **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appris, 2019.

PITANO, Sandro; STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, v. 20, n. 1, 2020, p. 109-118.

PORTO-GONCALVES, Carlos W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: Política e pedagogia**. Porto: Ed. Porto, 1998, p. 93-112.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-**

- americanas. LANDER, Edgardo (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp.227-278.
- RIOS, Ana M; MATTOS, Hebe. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **TOPOI**, v. 5, n. 8, 2004, pp. 170-198
- ROBERTSON, Stephen; MULLEN, Abigail. **Tropy: A Tool for Research Photo Management**. 2017.
- ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo**. São Paulo: Studio Nobel; Fapesp, 1997.
- ROMÃO, José; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- SAID, Edward. **Orientalismo**. Trad. Tomás Rosa. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- SAUL, Ana. Paulo Freire na atualidade legado e reinvenção- Apresentação do dossiê. **Revista E-Curriculum**, v. 14, pp. 3-8, 2016.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.
- SILVA, Wagner. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.1): 219-240, jan./abr. 2019.
- SOUZA, Ana, *et al.* (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- STANLEY, Jason. **Como funciona o Fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 39-62, 1992.
- STRECK, Danilo R. Prefácio. In: ANDREOLA, Balduino. RIBEIRO, Mario. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.
- STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron; PITANO, Sandro. (Orgs.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul: Educs, 2018.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- STRECK, Danilo; LOUREIRO, Camila; ROSA, Carolina. “Pensando com Paulo Freire”: uma andarilhagem australiana da Pedagogia da libertação. **Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife**, v. 38, n. 1, p. 123-152, 2021.

SCHWARTZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VITAL, Júlia. A representação do padrão cultural ocidental nos direitos humanos: o caso dos aborígenes da Austrália. Goiânia: PUC Goiás, [**Trabalho de Conclusão de Curso**], 2021.

WADE, Peter. **Raza y etnicidade en latinoamerica**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2000.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

ZANLORENZI, Claudia. História da educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.40, 2010, PP.60-71.

6. FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS:

Thinking with Paulo Freire IV. Recorded during Paulo Freire's visit to Australia, 1974. Melbourne: **Move Records**, 1974. (95 minutos).

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Freire volta para reaprender o Brasil. **Folha de São Paulo**, 1979. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/638>>. Acessado em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. De volta, sem soluções na maleta. **Movimento**, 1979. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1514>>. Acessado em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação é prática da liberdade. **Tempo e presença**. Cedi, 1979. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2325>>. Acesso em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire volta a trabalhar no Brasil em agosto, **Jornal da Educação**. 1980. Entrevista concedida a Olavo Avalone Filho e Inês Nassif. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1337>>. 05/06/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O Paulo é nosso! **Revista Porandubas**, 1980. Disponível em:< <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1287>>. Acessado em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro. Disponível em:< <https://www.acervo.paulofreire.org/items/2b65dab9-c4f6-405a-bf80-fc87661df9a9>>. Acessado em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Liberdade em aula. **InterAção** 1984. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1236>>. Acesso em: 07/05/2020.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A enterna vanguarda de Paulo Freire. **Em Tempo**, Manaus, 9 jun. 1985. Entrevista concedida a Solange Elias, Hemengarda Junqueira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1495>>. Acesso em: 07/05/2020.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. **Correspondence**, 1987. Entrevista concedida a Ana Maria Fadul. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1248>>. Acesso em: 05/06/2021.

Fonte: Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos**, 1988, Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2486>>. Acesso em 20/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das escolas**. 1989. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/126>>. Acesso em: 07/05/2020.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e suas propostas. **Jornal das Escolas**. 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1261>>. 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire e a secretaria da educação e as classes populares. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**, 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1255>>. Acesso em 26/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. O semeador de palavras. **Leia**, p.46-18, mar. 1989. Entrevista concedida a Elvira Oliveira. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1364>>. Acesso em: 02/03/2023.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A Paulo Freire: el último pajarito. **Chasqui**, n.33, p. 52-59, jan.-mar. 1990. Entrevista concedida a Juan Braun. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1363>>. Acesso em 03/05/2020.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Não viemos para arrebentar a cidade. **Jornal Estado de São Paulo**, 1990. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3386>>. Acesso em 22/05/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação neste fim de século. **Pontos de Vista**, 1990. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1303>>. Acesso em: 26/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. **Forma & Conteúdo**, São Paulo. 1990. Entrevista concedida a Jeter Gomes, Waldelo P.

Melleiro. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1260>>. Acesso em: 07/05/2020.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Encontro com Paulo Freire. **O Bairro das Perdizes**, 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2592>>. Acesso em 20/ 07/ 2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, 1991. Entrevista concedida a Marcio D'Olne Campos. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2473>>. Acesso em: 26/03/2022

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Aceso em: 20/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo". **Nova Escola**, São Paulo, 1993. Entrevista concedida a Moacir Gadotti. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1414>>. Acesso em: 02/03/2023.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. **Caderno de Pesquisa**. Entrevista concedida a Dagmar Zibas. 1994. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1515>>. Acesso em: 26/03/2021.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1183>>. Acesso em: 05/06/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. Defendo a escola que privilegie a curiosidade. **Diário do Grande ABC**, Entrevista concedida a Ana Sanchez. 1995. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1252>>. Acesso em: 26/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição disponíveis no periódico **Dois Pontos**, 1996. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1331>>. Acesso em: 20/07/2022.

Fonte: Imagem e transcrição de FREIRE, Paulo. "Nós somos seres da briga". Entrevista para João Serafim. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 4 de maio de 1997. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1264> >. Acesso em: 02/03/2023.