

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.031](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.031)

PAULO FREIRE, CURRÍCULO ESCOLAR E PÓS-COLONIALISMO: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES CRÍTICO-EDUCACIONAIS

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

RESUMO

O texto em evidência discute as afinidades entre a pedagogia política de Paulo Freire, as teorias pós-coloniais e o currículo escolar. Corroboramos o argumento de que sua concepção praxiológica de educação questiona e traz a possibilidade da problematização em torno das manifestações contemporâneas da colonialidade, especialmente daquelas que se desdobram no plano curricular. No que concerne ao trato metodológico, nos amparamos na “Cartografia Simbólica”, estratégia de construção do conhecimento sistematizada por Boaventura de S. Santos. Para tanto, estabelecemos diálogos com vertentes paulofreireanas direcionadas à discussão curricular e com teóricos curriculistas cujas teorias retinham perspectivas de humanização, justiça e emancipação social. Dentre estes, destacamos: Theodor Adorno, Hugo Zemelman, Wilfred Carr, Antonio F. Gouvêa da Silva, entre outros. De igual maneira, nos apoiamos nas contribuições de autores considerados pós-coloniais, a exemplo de: Hugo Achugar, Gayatri Spivak, Boaventura de S. Santos e Enrique Dussel, para citar alguns. Com base nas reflexões suscitadas, afirmamos razões pelas quais podemos considerar o currículo escolar como um lugar de enunciação político-pedagógico capaz de movimentar uma práxis educacional envolvida com o trabalho curricular de tradução da realidade, objetivando enxergar aquilo que oprime para, então, provocar a construção de um currículo escolar como projeto de conscientização para a libertação em relação ao que é injusto e desumano. Consideramos, como principais resultados deste estudo, o fato de que as pesquisas e as práticas fundamentadas nas teorias pós-coloniais ressoam reflexões propulsoras de um debate crítico em torno dos problemas de um mundo formatado

pelo colonialismo e pelo imperialismo e, sobretudo, discussões curriculares pós-colonialistas fundamentadas no legado de Paulo Freire. Observamos, por fim, indícios de uma “Pedagogia dos Subalternos” compromissada com a desconstrução da subalternidade e voltada para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

Palavras-chave: Paulo Freire, Pós-Colonialismo, Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela pretende evidenciar as afinidades pós-coloniais da pedagogia política de Paulo Freire, partindo do entendimento de que sua proposta crítico-problematizadora de educação, evidenciada em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, oportuniza o questionamento e a possibilidade gradual de desconstrução das diversas manifestações contemporâneas da colonialidade¹, produzidas e reproduzidas por meio de práticas socioeducacionais que ainda reforçam condições de opressão e de subalternidade que cerceiam a plena realização da dignidade humana.

Mediatizados por esse pensamento, destacamos que este estudo está posicionado no interior do debate curricular pós-colonialista, que, segundo Silva (2011, p. 127), abraça uma concepção da prática educacional questionadora das “[...] relações de poder e [d]as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. [...]”. Nesse sentido, nos concentramos na reflexão sobre como a *Pedagogia do Oprimido*, analisada à luz de teorias pós-colonialistas, pode contribuir para iniciar um projeto de educação endereçado à descolonização cognitiva e à descolonização do ser, perpetradas por práticas educacionais bancárias que, a despeito das transformações e metamorfoses curriculares contemporâneas, ainda são moldadas por resquícios epistemológicos coloniais que “[...] desumanizam o sujeito, transformando-o em coisa e alienando-o de sua cultura [e] de sua realidade” (MOTA NETO, 2016, p. 174).

Nessa perspectiva, corroboramos a pertinência da discussão sobre um currículo pós-colonial alicerçado na práxis político-pedagógica de Paulo Freire, ressaltando sua metodologia de construção de temas e contra-temas geradores como pontes para um quefazer curricular alinhado à problematização da colonialidade por meio de sua concepção crítico-conscientizadora de educação.

Diante disso, convém registrar que a discussão em tela está alocada nos marcos da pesquisa bibliográfica, através da qual estabelecemos interlocuções

1 Utilizamos o termo “colonialidade” no sentido empregado por Aníbal Quijano (2010), expressando o argumento de que, como processo, a colonialidade se revela como extensão do poder colonial que continuou a existir mesmo após a independência política das antigas colônias. Trata-se de relações de exploração, de opressão e de subalternidade que se manifestam de formas variadas no contexto societário contemporâneo, criando, sustentando e reproduzindo novas relações de poder e de dominação tanto entre grupos e categorias sociais quanto entre Estados e Nações.

com intelectuais considerados pós-coloniais, a exemplo de Hugo Achugar, Gayatri Spivak, Vandana Shiva e Boaventura de Sousa Santos, para citar alguns. O diálogo com esses e outros pensadores possibilitou (re)afirmar a teoria e a prática político-pedagógicas de Paulo Freire como possibilidades concretas para o desdobramento de uma práxis socioeducacional pós-colonialista estreitamente vinculada à problematização em torno daquilo que foi ocultado e silenciado para oprimir, de modo a suscitar o questionamento e a desconstrução de práticas sociais e de discursos legitimadores das inúmeras condições de opressão e subalternidade que continuam a usurpar a liberdade e a consciência dos sujeitos em relação a si mesmos e aos muitos mundos de vida que lhes são inerentes.

O artigo em realce está didaticamente organizado em duas seções. A primeira delas, traz uma breve contextualização da Pedagogia do Oprimido e sua interpretação como texto pós-colonial, observando-se, na sequência, suas contribuições para os estudos curriculares. A segunda seção, resume o nosso posicionamento quanto ao objeto deste trabalho: o de posicionar a leitura pós-colonial da Pedagogia do Oprimido como contribuição relevante para o desencadeamento de práticas curriculares problematizadoras dos matizes neocoloniais ainda circunscritos na atmosfera da escola contemporânea.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO TEXTO PÓS-COLONIAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR FORJADA A PARTIR DAS ENUNCIÇÕES DOS “ESFARRAPADOS DO MUNDO”

Em interessante reflexão filosófica, Hannah Arendt (1987) assinalou que o ser humano, quando privado do espaço público, se recolhe ao mundo do pensamento, lugar onde sua liberdade não pode ser usurpada, a menos que lhe tirem a vida. Para a pensadora alemã, privar o ser humano de sua liberdade é pré-condição para colocá-lo em situação de escravização. Exemplos históricos dessa afirmativa não nos passam despercebidos, dentre estes, o de Paulo Freire, para quem o Golpe Civil-Militar, deflagrado no Brasil no ano de 1964, negou-lhe o espaço público brasileiro, impondo-lhe o exílio e impelindo-o ao recolhimento e ao espaço privado de seu pensamento. Dessa incursão subjetiva, e amparado nas experiências político-pedagógicas anteriores, nasceu a Pedagogia do Oprimido, livro de maior repercussão intelectual de toda a sua obra escrita (LIMA, 2011).

Esse livro foi escrito nos fins da década de 1960, durante os anos iniciais do exílio de Paulo Freire no Chile. Sua primeira publicação ocorreu no ano de 1970, em Língua Inglesa, nos Estados Unidos, sendo, depois, traduzida para mais de trinta idiomas. Foi escrita em um contexto sociohistórico e subjetivo de homens e mulheres na busca daquilo a que Paulo Freire denominou vocação ontológica do ser humano, a do ser mais. O espírito desse tempo foi expresso na luta pela independência dos povos africanos, os quais se rebelavam contra o domínio colonialista europeu (inglês, francês e português); no movimento de mulheres que lutavam por maior igualdade social perante os homens, redimensionando profundamente as relações de gênero; nos muitos movimentos antirracistas, libertários, antiditoriais e anti-imperialistas espalhados pelo mundo, a exemplo do movimento de maio de 1968 na França (STRECK, 2009).

Todos esses movimentos, e outros, como a Primavera de Praga; os intensos movimentos estudantis brasileiros contra o regime ditatorial; a luta por direitos civis e sociais no coração do império estadunidense, por exemplo, contestavam os *status quo* social em que se localizavam, questionando e denunciando as estruturas de opressão que impediam homens e mulheres de ser mais, no sentido paulofreireano desse termo. Ademais, não podemos esquecer que a Pedagogia do Oprimido reflete, também, as preocupações de Paulo Freire quanto aos contextos da América Latina, especialmente aos do Brasil e sua Região Nordeste, todos eles marcados pela dominação imperial, pelas estruturas sociais produtoras de agudas desigualdades e pela expansão de regimes políticos ditatoriais implantados a partir de 1964.

Ao escrever a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire

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

Desse modo, a Pedagogia do Oprimido promoveu uma inflexão nas teorias e nas práticas pedagógicas na segunda metade do Século XX ao apresentar as bases antropológicas de uma educação insubmissa a quaisquer formas de dominação, de opressão e de subalternidade, oportunizando a reescrita de uma narrativa da educação como projeto político capaz de romper com as plurais formas de

desumanização e com os diversos matizes da colonialidade, ampliando a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Daí porque defendeu uma educação como prática da liberdade propulsora de uma consciência crítica capaz de promover a inserção, no centro do palco histórico, dos oprimidos, sujeitos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial.

Nas palavras de Freire (2005), a pedagogia do oprimido é

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

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

No rastro desse raciocínio, a educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, assim como em seus trabalhos anteriores, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo através do engajamento ativo em face de problemáticas de ordem social, cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano, e ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento. Reside aqui, portanto, a razão pela qual a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite aos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva.

Mota Neto (2016, p. 213) se mostra sensível a essa questão ao argumentar que o diálogo, em Paulo Freire, representa um momento crucial por meio do qual quem é impedido de falar, possa falar; quem é impedido de ser escutado, possa se

fazer ouvir; e quem está em situações de invisibilidade, possa ser visto. Na perspectiva desse autor, a pedagogia dialogal paulofreireana é uma das características mais potentes de uma educação decolonial², pois “[...] possibilita que o outro negado desenvolva o seu direito de falar, se expressar, se posicionar, superando as barreiras do silêncio impostas pela modernidade/colonialidade”. Diante disso, cabe-nos indagar: como pode efetivar-se, em termos práticos, essa pedagogia do oprimido que também pode ser uma pedagogia dos subalternos?

No desdobrar da teorização político-pedagógica desenvolvida por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, particularmente no Capítulo III – A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade –, o educador pernambucano oportuniza a reflexão sobre a concretude de sua perspectiva curricular popular crítica, enfatizando o diagnóstico em torno da materialidade da realidade social em suas diferentes configurações como ponto de partida para a construção de um currículo encarnado (LIMA, 2014) nas negatividades da existência humana (GOUVÊA DA SILVA, 2004) como possibilidade para o questionamento e a superação das muitas situações existenciais de opressão e de subalternidade por meio da reorientação humanista dos conteúdos escolares.

Em outros termos, a busca pelos temas e contra-temas geradores exige, necessariamente, o diálogo com a esfera do mundo vivido, no sentido da ação-reflexão-ação combinada à denúncia de práticas desumanizadoras que interditam o ser mais dos sujeitos e, ao mesmo tempo, conectada ao anúncio de novas ações condutoras para condições de humanização das pessoas e de seus universos de vida. Ou seja, a pesquisa sobre o universo temático, a tematização e a problematização, viabilizadas pelo diálogo com a realidade social concreta, são três operadores cognitivo-políticos que, inter-relacionados de modo interdisciplinar, podem acionar a passagem de uma pedagogia do oprimido/subalterno para uma pedagogia dos seres humanos em processo permanente de humanização e de libertação. (FREIRE, 2005).

2 No âmbito dos estudos sobre colonialidade, alguns autores optam pelo termo decolonialidade, enquanto outros preferem o termo pós-colonialidade. Não adentraremos no mérito dessa discussão por entendermos que: (a) apesar das diferenças de natureza semântica e política, ambos os termos e as reflexões que deles decorrem trazem importantes contribuições para a problematização sobre o fenômeno da colonialidade contemporânea, e; (b) configura um debate que foge ao objeto de análise deste artigo.

A Pedagogia do Oprimido nos consente entender essas três etapas nos termos de uma construção curricular coletiva, cuja originalidade epistemológica está pautada na interdisciplinaridade, na dialogicidade, na politicidade e na ética da libertação, elementos estes capazes de movimentar e de concretizar ações curriculares críticas, tanto no plano do cognitivo quanto no plano do social em seus muitos matices. Sobre isso, nos ensina Freire (2005):

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem *salvadora*, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão. [...]. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer *bancária* ou de pregar no deserto (FREIRE, 2005, p. 99-100, grifos no original).

Em sua efetividade prática, um currículo pós-colonial valoriza a voz e as percepções de mundo dos sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares. E, conforme podemos apreender das palavras de Paulo Freire acima registradas, fundamenta-se na metodologia por ele criada: pesquisa sobre o universo temático, tematização e problematização, mediante o que já dissemos. É pertinente esclarecer, nessa direção, que este educador não a formulou nos marcos de uma Pedagogia Pós-Colonialista, embora o contexto sociohistórico em que a Pedagogia do Oprimido foi escrita, bem como a teoria nela contida, nos permita o embasamento. Ao afirmarmos esses três momentos como partes de uma pedagogia que também pode ser considerada pós-colonialista, nos referimos à interpretação que a eles lançamos, por entendermos que tais etapas corroboram princípios e práticas que se direcionam para ações problematizadoras das marcas da colonialidade ainda inscritas nas estruturas do currículo escolar contemporâneo.

A partir disso, corroboramos o escopo ético-humanista inerente à metodologia de reorganização curricular proposta por Paulo Freire no horizonte de uma Pedagogia da Libertação dos oprimidos em seu entendimento mais ampliado, no

qual os subalternizados também se encontram considerados. Convém, agora, explicitar sucintamente os momentos aos quais aludimos:

1. O primeiro deles trata da investigação temática. Esta, se configura em um estudo aprofundado sobre o contexto sociocultural e político-econômico em que se encontram envolvidos os sujeitos. É o estudo da realidade que mira conhecer a percepção que os indivíduos têm de suas próprias experiências existenciais, buscando a imersão nos mundos de vida das comunidades epistêmicas com o objetivo de apreender suas contradições, conflitos e interdições ao ser mais dos seres humanos. No raciocínio de Gouvêa da Silva (2004), o ápice da investigação temática é o de conhecer as negatividades concretas vivenciadas pelos sujeitos;
2. A tematização expressa a construção dos temas e dos contra-temas geradores a partir da análise interdisciplinar das falas significativas enunciadas pelos sujeitos, objetivando a busca por seus significados no interior das comunidades epistêmicas investigadas tematicamente. Através da tematização, se faz possível o planejamento coletivo e interdisciplinar dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, visando ao alargamento da consciência que têm os sujeitos sobre suas contexturas de vida.
3. O momento da problematização se traduz na radicalização dialógica de todo o processo de reorientação curricular popular crítico. É a instância do processo dialético consciência-mundo. Configura-se, nesses termos, como a dialetização entre o saber empírico dos sujeitos e o saber sistematizado advindo das diversas ciências, tendo como mirante a promoção de constantes rupturas de consciência e, por consequência, um estado de maior criticidade em relação aos contextos das experiências vividas. A problematização coopera, portanto, para o alargamento e a resignificação das visões de mundo parciais dos indivíduos, o que requer um trabalho curricular propulsor do permanente processo de rupturas com os estados de consciência mágica e ingênua e da construção de uma consciência reflexivamente dialética e, por isso mesmo, problematizadora (FREIRE, 2005).

Diante do exposto, observamos a possibilidade da estruturação de uma práxis curricular balizada em um processo de articulação entre teoria e prática mediante a investigação de conflitos e contradições inerentes à atmosfera social que envolve a escola. Isso revela uma perspectiva crítica, contextualizada e problematizadora no que se refere à organização político-pedagógica das atividades escolares, evidenciando um fazer dialógico referenciado em princípios éticos, políticos e epistemológicos comprometidos com os ideais de transformação e humanização da realidade.

Dessa maneira, o diálogo aparece como ponto de partida para as situações gnosiológicas a serem desencadeadas no espaço-tempo da escola, através das quais o mundo humano pode ser apresentado como objeto de questionamento, de admiração e re-admiração crítica sobre os problemas impeditivos à humanização dos sujeitos (FREIRE, 2005). Daí porque asseveramos que uma ação curricular imersa no diálogo problematizador com a realidade é capaz de contribuir para o processo de conscientização das pessoas em torno das condições sociais em que se encontram inseridas, uma vez que, ao apreenderem as razões da realidade, apreendem, também, seus desafios e responsabilidades diante do contexto social a ser transformado.

Nesses termos, o diálogo com a realidade concreta é fundamento imprescindível para um currículo escolar popular crítico, cujas demandas epistemológicas partem do conjunto das negatividades vivenciadas pela comunidade em um movimento constante de ação-reflexão-ação sobre o mundo. (FREIRE, 2005).

[A] epistemologia da negatividade [...] precisa ser apreendida como práxis para a implementação de um currículo crítico. Ter a negatividade como objeto de estudo dialógico para a organização do currículo [significa entendê-la como] um posicionamento político epistemológico, que, ao perscrutar metodologicamente as vítimas sobre os porquês das negatividades vivenciadas, busca realizar um cerco problematizador [...] à realidade desumanizadora, investigando, simultaneamente, contribuições e limites dos conhecimentos e saberes, tanto da comunidade quanto daquele que compõe os conteúdos selecionados a partir do acervo cultural sistematizado (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 106).

Em outras palavras, significa transformar essa negatividade epistemológica em elemento potencializador de uma prática curricular amparada na valorização dos conflitos e das contradições da realidade social como elementos necessários

ao processo educativo libertador, que estimula, por meio da problematização das situações limítrofes à existência humana, a ação crítico-transformadora dos sujeitos sobre a realidade opressora que os subjuga, o que caracteriza a educação como projeto político endereçado à humanização.

Decorre disso uma importante contribuição para os atos de ensinar e aprender, pois ao problematizar os conteúdos pertinentes à análise da realidade investigada, o educador também os problematiza para si mesmo. Nessa perspectiva, a práxis de Paulo Freire acata o reconhecimento de que é impossível questionar algo a alguém e permanecer como expectador, sem comprometer-se com o processo de desvelamento crítico do contexto social tomado como objeto de rigorosidade epistemológica pela prática curricular.

Em acréscimo a esse raciocínio, Damke (1995) atesta que

aparece, aí, a função primordial da problematização: dar aos educandos [e também aos educadores] a possibilidade de irem se exercitando na prática de pensar criticamente e de tirar suas próprias interpretações dos fatos. O papel do professor adquire relevância [...]. Sua tarefa principal é problematizar. À medida que dialoga, cabe-lhe ir chamando a atenção para pontos obscuros ou ainda ingênuos, bem como para as relações entre as descobertas que estão sendo feitas pelos sujeitos envolvidos na situação gnosiológica (DAMKE, 1995, p. 82).

Nesse sentido, a proposta de um currículo popular crítico ampara-se em uma concepção de sociedade como espaço de antagonismos, em que as diferentes situações sociais de interdição à humanização dos sujeitos são tomadas como objetos de estudo ético, político, pedagógico e epistemológico, visando, assim, ao desdobramento de um trabalho educativo capaz de questionar a ordem socio-cultural vigente com suas marcas neocoloniais e, por consequência, forjar ações direcionadas à construção de outra organização societária, mais humana e permanentemente humanizante.

Com efeito, transcorre dessa compreensão de educação uma visão crítica sobre o plano curricular, que passa a ser concebido como uma política do conhecimento estritamente vinculada ao processo de problematização da realidade com vistas à superação das relações de opressão e subalternidade a ela inerentes. Nesse prisma, o currículo admite uma perspectiva declaradamente emancipatória, na medida em que se fundamenta na possibilidade de os sujeitos transformarem o

status quo vigente por intermédio de uma educação potencializadora da leitura e da ação crítica do e sobre o mundo.

Assim, por estar direcionada ao ideal de emancipação social, a esfera curricular estabelece uma estreita relação com a concretude da vida humana, oportunizando, nesse horizonte, um currículo encarnado no contexto de vida dos sujeitos, bem como nos problemas sociais por eles vivenciados. Trata-se, dessa maneira, de um currículo que se insere criticamente na negatividade do real, visando à conscientização em torno das situações existenciais que provocam a desumanização das pessoas. Sobre isso, Gouvêa da Silva (2004) acentua que:

A inserção crítica no real proporciona o enfrentamento das tensões, a construção de novos planos de ação, de novas práticas sociais, alterando os relacionamentos socioculturais entre os envolvidos na superação possível e histórica das contradições que emanam dos conflitos (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 135).

Em consonância a esse raciocínio, cabe ressaltar que essa concepção de currículo procura enxergar a escola através do prisma da criticidade necessária para desnudar as contradições sociais, bem como persegue um posicionamento político empenhado nas possibilidades de resistência e superação delas. Abarca, ainda, a discussão sobre o papel do educador como intelectual engajado na tarefa de transformação da realidade, da instituição escolar como espaço público democrático no qual a voz da comunidade é ouvida com a finalidade da elaboração cultural, da emancipação e humanização dos sujeitos.

Dessa perspectiva, advém o caráter pós-colonial da contribuição paulofreireana para os estudos curriculares, pois ao colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, torna-o visível, oportunizando-lhe o direito à fala e à voz. Por meio desse argumento, é importante pontuar que Paulo Freire, ao propor uma pedagogia política emancipatória e dialogal, não se propôs a falar pelos oprimidos, mas trabalhou eticamente pela construção de espaços nos e pelos quais as camadas oprimidas da sociedade pudessem se fazer protagonistas de seu processo formativo e de suas próprias histórias através do uso da palavra.

Isso implica em reconhecer que a teoria e a prática educacionais paulofreireanas são também a concretização de uma pedagogia das ausências, uma vez que traz para o centro da história sujeitos humanos até então invisibilizados, transformando suas ausências simbolicamente construídas em presenças, tanto no

interior dos processos de ensino e de aprendizagem quanto no âmbito da tessitura social mais ampla, fato que promove a abertura de espaços para a visualização e a audição de seus conhecimentos e experiências existenciais como elementos de conscientização e de transformação social.

No sentido dessa discussão, convém destacar que Paulo Freire, ao problematizar os pressupostos da educação bancária, não denunciou apenas uma ação educacional vertical, instrumentalizada e descontextualizada, mas, sobretudo, uma estrutura social de opressão refletida através do trabalho pedagógico. Ele percebeu, com perspicácia, que é essa estrutura social opressora o solo no qual se erguem práticas educacionais bancárias, que viabilizam representações abstratas da realidade e desencadeiam políticas e práticas curriculares legitimadoras de um bem comum universal³, além de promoverem violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) ao escamotear a realidade local, seus conflitos e contradições sociais como fundamentos para a organização dos saberes e atividades curriculares.

Evidenciamos, ainda, que esse bem comum universal, sustentado por positivities estrangeiras, anulam a visualização do sofrimento como realidade objetiva que recai sobre os sujeitos (ZUIN; et al., 1999), além de se constituir como empecilho à “[...] desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (LANDER, 2005, p. 39) enunciadas pela racionalidade eurocêntrica universalizante. Gouvêa da Silva (2004), sustentado pelo pensamento de Paulo Freire, capta com sensibilidade essa anulação ao afirmar que,

[...] independentemente dos sujeitos e das especificidades dos contextos, observa-se na rotina discursiva da escola uma exacerbação de positivities, instituindo práticas nem sempre tão coerentes com os princípios humanistas proclamados. Muitas vezes, o sofrimento e as necessidades materiais, a humilhação sociocultural e o desprezo epistemológico são relativizados, secundarizados, ou mesmo considerados exigências corretivas para o êxito dos objetivos humanistas das positivities pedagógicas. É o incontestável **primado do bem**, que fundamenta a positividade rousseauiana da prática educacional negativa (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 90, grifo no original).

3 Esse bem comum universal ao qual nos referimos não é aquele amparado nos princípios dos Direitos Humanos. No âmbito deste texto, podemos entendê-lo como aqueles discursos que apreçoam “positivities” descontextualizadas e consideradas necessárias à melhoria das condições de vida e dos contextos escolares dos sujeitos. Geralmente, se amparam em noções cristalizadas de democracia e de cidadania, mas que escondem, paradoxalmente, interesses de classe e frações de classe que corroboram o não questionamento do **status quo** das sociedades.

Essa visão ideológica das relações escola-realidade é a que fundamenta, em menor ou em maior grau, grande parte dessas positivities educacionais contemporâneas, colonizando cognitivamente o plano da prática curricular ao definir

[...] os critérios apriorísticos adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados que comporão o rol de conteúdos das disciplinas, as metodologias explanativas priorizadas no processo de ensino-aprendizagem, a organização de uma gramática escolar prescritiva, a submissão institucional do tempo-espaço pedagógico ao administrativo, [...] (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 99).

Nesses termos, observamos o pretense desejo da afirmação de uma universalidade apriorística e assentada em uma pseudoneutralidade epistemológica, já denunciada por Vandana Shiva (2003) quando refletiu sobre a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou, na ótica de Germano (2008), múltiplas estratégias de produção da inferioridade simbólica do outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico.

Essa perspectiva bancária entranhada no devir pedagógico promove a naturalização das relações que se desdobram no âmbito educativo, refletindo um certo tipo de universalismo imperialista que se reveste sob a forma de pacotes educacionais exógenos destinados a diferentes paisagens socioeducacionais em suas múltiplas configurações. Tais pacotes são assimilados e defendidos como elementos civilizacionais capazes de corrigir desvios em relação ao padrão supostamente normal e civilizado, que é a experiência dos grandes centros do mundo. A esse respeito, Lander (2005) nos mostra como diferentes recursos históricos têm servido para sustentar a concepção eurocêntrica de evolucionismo social. Expressa ele:

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é supostamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser [...] (LANDER, 2005, p. 36).

Ao problematizar os fundamentos da educação bancária, Paulo Freire (2005) observa que há uma valorização ingênua em torno de um suposto bem comum universal transcendente à prática política e sociocultural de indivíduos e grupos sociais, o que contribui para colocar em movimento uma ação educativa que não possui relação orgânica com as realidades nas quais se realiza. Praticadas dentro desse modelo pré-formatado, distanciam-se das necessidades concretas dos sujeitos no que concerne à discussão em torno das situações-limites⁴ que os afetam.

O caráter sagrado dessas positivities abstratas, fundamentadas em um suposto humanismo civilizatório, se instituiu, mediante analisa Gouvêa da Silva (2004), em mentalidades e espíritos curriculares, se transformando em rotinas pedagógicas que as têm como valores educacionais incontestáveis em favor do primado do bem.

A hegemonia do discurso do bem comum universal, inerente aos modismos pedagógicos contemporâneos, constitui-se, portanto, em uma variante mais sutil, embora não menos eurocêntrica, dessa perspectiva ideológica da construção da inferioridade simbólica do outro, que, ao revestir-se de intencionalidades positivas, humanistas e universais, colabora para o desencadeamento de práticas de opressão no âmbito das ações curriculares, estabelecendo relações de subalternidade e afirmando uma verdade positiva desumanizadora (FREIRE, 2005; GOUVÊA DA SILVA, 2004).

No horizonte desse pensamento, argumentamos, com base em Freire (2005), que a subalternidade no campo curricular é consequência dessa inferiorização simbólica, sendo construída a partir da interdição da possibilidade de enunciação das vítimas do sistema, uma vez que são as positivities apriorísticas e estrangeiras – resvaladas através de um discurso homogeneizador do bem comum universal – que orientam a organização dos saberes e das práticas escolares, dificultando, nesse sentido, uma ação curricular entranhada no balbucio⁵ (ACHUGAR, 2006) das histórias e das contradições societárias locais. Os marginais são silenciados, e quando

4 Sobre o entendimento das situações-limites, conferir: OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo

5 O balbucio sugerido por Achugar (2006) se revela como forma de reivindicação da alteridade dos subalternos, como uma estratégia de combate à violência epistêmica que silencia a voz daqueles que não têm espaço no arranjo societário contemporâneo por serem considerados sujeitos de não-valor, errôneos, fora do lugar e fadados a uma perspectiva de mundo projetada a partir dos grandes centros.

isso ocorre, as bases da subalternidade são construídas como lugares de carência em razão da negação de suas falas.

Nesses termos, o discurso pedagógico dominante produz lugares de enunciação curricular considerados periféricos, os quais, para a razão indolente (SANTOS, 2009), para o olhar epistemológico dominante, se traduzem em lugares carentes de fala. Ou seja, a supremacia/autoridade dessa enunciação discursiva preconiza aqueles que não têm nada a dizer, bem como credibiliza aquilo que é passível de ser dito. Decorre disso o fato de que “[...] sempre se pode dizer que há um Outro que nos fala e que, por sua vez, o Outro fala em outros Outros. O centro, os múltiplos centros fazem falar a margem” (ACHUGAR, 2006, p. 20), a partir de uma postura universalista e colonizadora.

Corroboramos, mediante isso, o raciocínio de que o primado do *bem*, propagado pelas propostas curriculares contemporâneas, reflete a

[...] posição daqueles que, da metrópole, ou do jardim da academia, realizam a operação de decretar que na periferia (posição ubíqua, relacional e situacional) não há linguagem, não há boca, não há discurso. Quer dizer, a periferia, a margem, é lugar da carência. Alguns afirmam – em uma lógica em que periferia e margem são, se não sinônimos, parentes próximos do subalterno ou do excluído – que o lugar da carência radical é o do subalterno, o do excluído. O subalterno – de acordo com Gayatri Spivak – não pode falar, pois se fala já não o é. *O subalterno é falado pelos outros* (ACHUGAR, 2006, p. 20, grifo nosso).

Na esteira do que nos diz Achugar (2006), compreendemos que grande parte da prática educacional contemporânea está mergulhada na unidirecionalidade das propositivas morais, na imposição de valores preestabelecidos, na desconsideração de contextos socioculturais, bem como na ausência da participação consciente e ativa dos sujeitos concretos no âmbito organizativo da escola.

Isso nos revela as marcas inocultáveis de uma pedagogia colonizadora e construtora de subalternidade, através da qual a voz dos oprimidos é silenciada por uma *ética* educacional eurocêntrica, que os concebe como seres carentes de fala e identidade, necessitando, por isso mesmo, da promessa ideológica do vir-a-ser positivo.

Assim sendo, esse tipo de prática educacional, mediada pela hegemonia dos parâmetros universais e exógenos, subalterniza os sujeitos, excluindo-lhes e negando-lhes o direito legítimo à alteridade discursiva, sem a qual continuarão na

condição de serem falados e representados pelo discurso dos outros, como observa Spivak (2010).

Na tessitura dessa discussão, concordamos com Gouvêa da Silva (2004) quando destaca que

[...] precisamos construir a nossa própria positividade, pois a materialidade da libertação se concretiza somente a partir das vozes das vítimas desse sistema -mundo dominador. Superar essa negatividade exógena seria o primeiro desafio de um projeto educacional crítico. [...]. Nessa perspectiva, as manifestações negativas teriam sua gênese não mais na imposição de um contexto colonizador, mas constituiriam um mal necessário, decorrência de um movimento cultural endógeno comprometido com a reprodução das condições mais adequadas à sobrevivência, à preservação e preparação do sujeito para a vida, para o trato das condições desfavoráveis impostas pela realidade (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 99-100).

A construção da nossa própria positividade, consoante a reivindicação explícita na fala de Gouvêa da Silva (2004) e como já defendia Paulo Freire na extensão de sua práxis, não pode prescindir do direito ao exercício da voz como ato político. Uma prática curricular amparada naquilo que a realidade apresenta como situações-limites busca considerar o discurso dos sujeitos como condição precípua para uma proposta educacional engajada com a promoção da justiça social e cognitiva, tendo em vista que “[...] a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer” (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 103).

Com esse pensamento, podemos apreciar que uma ação curricular entranhada na fala dos excluídos, na carnalidade de suas enunciações sobre o mundo, é partear uma alternativa possível à desconstrução da subalternidade, haja vista que, segundo Spivak (2010), a condição fulcral da subalternidade é a situação de silêncio, a interdição à voz. Nesse sentido, observamos a posição de cumplicidade das atividades curriculares mediadas por uma positividade exógena que julga poder falar em nome de. Agir dessa forma é contribuir para a reprodução das estruturas de poder, de opressão e de exploração, mantendo os subalternos, os oprimidos e os explorados em condições de invisibilidade e de silêncio (SPIVAK, 2010).

Partindo dessa perspectiva, a elaboração da nossa própria positividade, uma positividade endógena, como nos advertiu Freire (2005) e como reforça Gouvêa da

Silva (2004), propicia ouvir o balbucio, nas palavras de Hugo Achugar (2006), daqueles que não têm voz nem lugar no arranjo societário contemporâneo, pois as leis ditadas pelo projeto imperialista silenciam as vozes dos marginais, não lhes dando permissão para narrar (SPIVAK, 2010).

Defendemos, portanto, uma pedagogia do subalterno capaz de orientar a produção de um currículo encarnado na materialidade da vida humana como espaço de visibilidade e de audibilidade dos sujeitos e de suas enunciações, um espaço possível para a desconstrução da subalternidade e para a problematização e superação das condições objetivas e subjetivas de opressão. Em outras palavras, alinhamos a nossa defesa a uma propositiva contrária à hegemonia das positivities ingênuas e a-históricas propaladas por uma pedagogia eurocêntrica, opressora e produtora de violência e injustiça cognitivas (LIMA, 2014).

É diante dessa abordagem que argumentamos sobre um balbucio curricular emitido pelos subalternizados e oprimidos como possibilidade para a construção do próprio discurso, do próprio testemunho sobre o mundo, o que, em outras palavras, significa defender a enunciação de uma narrativa educacional capaz de recuperar histórias locais e suas contradições como produtoras de conhecimento e como caminho para a desconstrução das condições de invisibilidade e de silêncio.

Enfatizamos, nessa direção, o diálogo como uma racionalidade problematizadora contrária à tutela da voz e favorável à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar o mundo em sua miríade de contradições, tensões e conflitos sociais. Nessa ótica, o momento dialógico se transforma em um lugar de enunciação onde os oprimidos e subalternizados podem falar e serem ouvidos em suas alteridades discursivas. Corroboramos, desse modo, a afirmativa de que uma educação substanciada no diálogo oportuniza a criação de

[...] espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...], não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar *contra* a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido (ALMEIDA, 2010, p. 14, grifo no original).

A partir dessas palavras, observamos que o diálogo, entendido como um lugar de enunciação no âmbito de uma educação como prática da liberdade, apresenta um aspecto eminentemente político e cultural, pois traz, conforme acreditamos, a possibilidade da organização de um currículo dos conhecimentos ausentes e

silenciados, ou seja, uma ação educativa que possibilita ver e ouvir aquilo que foi ocultado para oprimir, tornando visível e audível, através da problematização das negatividades da existência humana, práticas e discursos que legitimam a dominação e a exploração dos sujeitos.

Cumpre destacar, ainda, que esse lugar de enunciação se nutre da “[...] inconformidade de as coisas serem como são” (CORTELLA, 2006, p. 157), fazendo-se lugar ético-político da construção de uma práxis pedagógica encarnada na materialidade da vida e cujas ações educacionais por ela articuladas objetivem a produção de “[...] imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais, [...], imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1996, p. 17), impulsionando, por consequência, a formação de subjetividades rebeldes e inconformistas diante do sofrimento humano (SANTOS, 2008).

Uma práxis pedagógica assim definida celebra a construção de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2006), visto que se engaja em um trabalho curricular de tradução da realidade – investigação temática/tematização/problemática, no vocabulário paulofreireano – com o intuito de nela enxergar aquilo que oprime e subalterniza para, então, suscitar um conhecimento como projeto de conscientização para a libertação em relação ao que é injusto e desumano.

Esse trabalho curricular de tradução da realidade só é possível na medida em que se abrem espaços para o aprendizado a partir do outro e com o outro, se empenhando na subversão das estruturas de subalternidade que ainda mantêm populações inteiras em condições de invisibilidade e de silêncio. Dessa forma, o êxito dessa tradução implica na ampliação do número de falantes mobilizados na produção de um conhecimento que anseie pela emancipação social e contribua para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

Consideramos, por fim, a pedagogia do oprimido e do subalterno como propulsora de um currículo encarnado na objetividade da vida humana e como um chamamento político à luta e à esperança de que um novo tempo é possível, o que nos leva a crer, em conjunto com Paulo Freire (2001, p. 40), que “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante”.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS COMO PONTOS DE PARTIDA PARA A AMPLIFICAÇÃO DO DIÁLOGO

No decorrer do artigo em apreço, procuramos evidenciar alguns dos argumentos pelos quais é possível perceber os horizontes pós-coloniais do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, livro no qual está presente uma forma de racionalidade socioeducacional que traz manifestas a reflexão e a problematização em torno dos matizes da colonialidade que se desdobram no corpo social e, por extensão, na esfera educacional, a exemplo da crítica às metanarrativas educacionais revestidas de positivities universalizantes no âmbito dos processos curriculares contemporâneos.

A essa afirmação, acrescentamos o fato de que o conjunto da obra de Paulo Freire traz importantes elementos para as análises pós-coloniais, tendo em vista que se caracteriza, concomitantemente, como crítica radical aos aspectos coloniais e neocoloniais inerentes ao que ele denominou educação bancária, como também se traduz em práxis libertadora orientada para a promoção de um pensamento crítico-atuante capaz de ler consciente e concretamente o mundo. Nesses termos, percebemos uma pedagogia de dimensões claramente políticas, endereçada ao processo de descolonização cognitiva através da possibilidade de uma educação dialógica para emergência da consciência crítica, se constituindo, portanto, como um elemento fundamental para o desdobramento de ações pós-coloniais no campo educacional formal e não-formal (LIMA, 2011).

Pudemos observar, amparados na análise pós-colonial sobre a *Pedagogia do Oprimido*, que o primado do discurso do bem comum universal, inerente a muitas propostas curriculares contemporâneas, propicia a manutenção de uma hegemonia eurocêntrica no plano educacional, cujos parâmetros universais e exógenos promovem a subalternidade curricular, através da qual se nega a alteridade discursiva dos oprimidos diante da construção de um currículo escolar a eles coerente, afirmando, nesses termos, a condição de serem falados/representados pelo discurso de outros.

Outrossim, de acordo com as contribuições de Achugar (2006), sinalizamos que essa condição de subalternidade reforça a produção/reprodução de um *planeta* curricular sem enunciação própria, ou seja, um planeta curricular sem boca, posto que seus objetivos formativos, como também as práticas por ele desencadeadas, partem de um centro enunciativo hegemônico, impondo proposições normativas

que definem conteúdos educacionais divorciados dos contextos socioculturais nos quais se aplicam.

Por fim (ou para aprofundar o debate?), sugerimos a pedagogia de Paulo Freire como um lugar de enunciação no qual se abrem possibilidades para o desencadeamento de ações educacionais dialógicas e praxiológicas capazes de visibilizar e escutar sujeitos e seus falares, oportunizando, assim, as ressonâncias de um balbucio curricular emitido pelos oprimidos e subalternizados na busca pela construção de seus discursos sobre o mundo. Isso corrobora o anúncio de uma narrativa educacional como projeto político e pós-colonialista adequado à recuperação de histórias locais, suas contradições e negatividades como produtoras de um conhecimento insubmisso e combatente aos muitos avatares da opressão, da exploração e da subalternidade que inviabilizam a vida digna e a humanização de muitas pessoas.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca:** escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Tradução de Lyeslei Nascimento).

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

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L.. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Tradução de Ronaldo Cataldo Costa).

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

CORTELLA, Maria Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva, v. 5).

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Organização e apresentação de Ana Maria Araújo Freire).

FIORI, Ernani Maria Fiori. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GOUVÊA DA SILVA, Antonio Fernando. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2004.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido:** afinidades pós-coloniais. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Currículo Encarnado:** cartografia simbólica e afinidades pós-coloniais. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Org.). SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

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

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

ZUIN, Antônio Álvaro; et al.. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.