
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Breves considerações sobre o texto e o contexto

Rosa Soares Nunes* **

Resumo: «O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua a alimentá-lo». Impotente devido à sua função de serventia internacional, este é o tempo continuado de *Pedagogia do Oprimido*, em que forma e conteúdo se casam na celebração de uma «praxis» que, num mergulho estético, se transcende em consciência do mundo. No «ato de vir a conhecer» se prolonga em ato de amor na linguagem poética e política de Paulo Freire. Como poderia ser de outro modo se essa linguagem tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

Palavras-chave: educação, emancipação, texto/contexto

50 ANS DE PÉDAGOGIE DE L'OPRIMIDO: QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LE TEXTE ET LE CONTEXTE

Résumé: «Le sous-développement de l'Amérique Latine a son origine dans le développement d'autrui, et continue à le nourrir». Bien qu'impuissant, à cause de sa fonction de servitude internationale, celui est le temps continué de la *Pédagogie de l'Opprimé*, où forme et contenu se marient dans la célébration d'une «praxis» qui, dans une immersion esthétique, se transcende en conscience du monde. Dans l'acte de venir à connaître», se prolonge en acte d'amour, dans le langage aussi poétique que politique de Paulo Freire. Et comment pourrait-il être autrement, si ce langage a tous les condiments qui lui donnent la dimension révolutionnaire?

Mots-clés: education, emancipation, texte/context

* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

** Este texto tem por base uma conferência da autora ao Congresso Internacional 50 Anos depois da Pedagogia do Oprimido – organizado pelo IPPF – com alterações pertinentes ao aprofundamento da informação nela contida, sem prejuízo de sentido.

50 YEARS OF PEDAGOGY OF THE OPRIMIDO: BRIEF CONSIDERATIONS ON THE TEXT AND THE CONTEXT

Abstract: «The underdevelopment of Latin America comes from the foreign development and continues to feed it». Impotent due to its function of international servitude, this is the continuous time of *Pedagogia do Oprimido*, in what form and content marry in the celebration of a «praxis» that, in an aesthetic dive, transcends in the awareness/consciousness of the world. In «act of coming to know», it extends to a love act in the poetic and political language of Paulo Freire. How could it be otherwise if this language has the condiments that give it the revolutionary dimension?

Keywords: education, emancipation, text/context

*A Boaventura de Sousa Santos
que sabe e sente que a pobreza não está escrita nas estrelas.*

Do outro lado do espelho, na imensidão de um mar de insurgência, a História é a do mesmo lugar essencial, do mesmo tempo histórico: *as veias abertas*, por onde escorre a *opressão*. No mesmo barco, Freire e Galeano dão-nos a dimensão do desastre. Até hoje:

É muita a podridão a atirar para o fundo do mar no caminho da reconstrução da América Latina. Os despojados, os humilhados, os malditos têm, eles sim, nas suas mãos essa tarefa. (...) Há quem acredite que o destino se senta no colo dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, nas consciências dos homens. (Galeano, 1971: 411)

Para Freire, no mesmo tempo histórico, no mesmo lugar essencial, a *conscientização* como causa maior da libertação.

Há três séculos atrás, Espinosa inscreve na diferença entre filosofia e teologia a questão da liberdade de pensamento: «Se pensar é entregar-se ao trabalho espontâneo do intelecto, que tem seu próprio ser no movimento interno e espontâneo de produção, afirmação e articulação de ideias, então, saber é pensar livremente» (Chauí, 2003: 12). E, no seu estudo sobre o filósofo, Chauí (2003: 14) esclarece que a liberdade de pensamento defendida por Espinosa:

Longe de ser a vaga aceitação da multiplicidade de opiniões que povoam o social, longe de confundir-se com a noção de tolerância, defendida pelas seitas religiosas do sec. XVII ou pelos filósofos do sec. XVIII, a liberdade de pensamento de Espinosa, que exige a plena visibilidade da prática política, é simplesmente poder pensar e poder agir sem obediência a ideias, preceitos, mandamentos e decretos transcendentais.

Fazendo da filosofia o contradiscurso da teologia, Espinosa põe a claro que a busca do fundamento não transforma a filosofia em teologia e, em contramão, leva-nos a adivinhar o carác-

ter teológico de muita ciência profana: um saber incapaz de compreender o seu próprio fundamento, incapaz de alcançar a sua própria gênese e a do discurso que profere.

Poucas vezes um significante terá concentrado em si a força de um tal comprometimento com o mundo: na certeza de ser o conhecimento o mais potente dos afetos, a dedicatória de Pedagogia do Oprimido (1968) esparge em significações, na procura de um saber capaz de compreender o seu próprio fundamento, um saber libertador:

Aos esfarrapados deste mundo e
aos que neles se descobrem
e, assim descobrindo-se, com
eles sofrem, mas, sobre-
tudo, com eles lutam.

Onze horas da manhã de um claro dia de sol. No meio do burburinho de gente atarefada, na parte superior do elevador de Salvador da Bahia, ao rés da parede, um corpo franzino de criança, sem idade, deitado no chão, agarrado a um *croissant* e a uma lata de coca-cola, intervalando o trincar esforçado com beber um gole a custo, olhos de um sono irreprimível, a deixar-se por instantes adormecer. E logo o retomar do mesmo ciclo de intermitências. Estranhamente, no final, consegue arranjar forças para se levantar e, civilizadamente (que ironia!), deitar a lata ao lixo. E voltar a deitar-se no chão. Ninguém dá por ele.

Podia acontecer noutra lugar qualquer. O abandono e a solidão estão internacionalizados. São os custos para a esmagadora maioria da humanidade que ficou de fora da redoma de conforto, de fronteiras invisíveis mas intransponíveis, criada pela atual globalização para menos de um terço da humanidade. O resto fica de fora.

Fiquei ali especada. Agarrada ao chão. O meu encontro com um capitão da areia! Não na tela, não no livro da minha insubmissão adolescente, mas com o mundo. Numa pega de caras.

Meu avô dava grandeza ao abandono.
Era com ele que vinham os ventos a conversar.
Sentava-se ele sobre uma pedra nos fundos
do quintal,
E vinham as pombas e vinham as moscas a
Conversar.
Saía do fundo do quintal para dentro da
Casa,
E vinham os gatos a conversar com ele.
Tenho certeza que meu avô enriquecia
a palavra abandono.
Ele ampliava a solidão dessa palavra.

E as borboletas se aproveitavam dessa
amplidão para voar mais longe.

Só o silêncio faz rumor no voo das borboletas.
Manoel de Barros (2013)

Nos finais dos anos 1980, Paulo Freire, em resposta a uma «provocação» quanto a ser ele um clássico, e reinterpretando-a de modo incisivo:

Sou um clássico, sim. Não porque subjectiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram na minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades. (Cortella, 2001: 12)

Em pleno século XX, a seca lançou multidões de esfomeados sobre as cidades do Nordeste Brasileiro.

Saquearam comboios e lojas; aos gritos, imploravam chuva a São José. Os “flagelados” lançaram-se aos caminhos. Um telegrama de abril de 1970 informa: “A polícia do Estado de Pernambuco deteve no último domingo, no município de Belém de São Francisco, 210 camponeses que estariam para ser vendidos a proprietários rurais de Minas Gerais a 18 dólares por cabeça”. (...) Mas o governo também utiliza este caudal de mão-de-obra barata para as grandes obras públicas. Do Nordeste vieram, transportados como gado, os homens nus que numa noite e num dia ergueram a cidade de Brasília no meio do deserto. Esta cidade, a mais moderna do mundo, está hoje cercada por uma cintura de miséria... (Galeano, 1971: 144)

É quando a consciência das desigualdades e da opressão que as geram e alimentam atinge níveis insuportáveis da sua aceitação passiva que talvez possamos falar seriamente de uma entidade tão incômoda, por tão subversiva, como é o amor.

Para Hegel, o amor é o conhecer que no Outro se conhece, isto é, em que cada um se assemelha ao outro justamente por se lhe ter contraposto. O seu distinguir-se do outro é, pois, o seu equiparar-se a ele, e é conhecimento precisamente porque para cada um e para si mesmo a sua oposição se muda em semelhança ou porque se conhece a si mesmo tal como se intui no outro (cf. Habermas, 1986: 17).

Em Paulo Freire, explicita-se o conhecer-se no Outro fazendo depender dessa relação inter-subjetiva a formação do próprio EU, erigindo o amor à condição sem a qual não há espaço dialógico.

Na tensão entre reconciliação e conflito prévio se afirma e se revela a identidade baseada no conhecimento recíproco, na união complementar de sujeitos que se encontram, contrapondo-se.

Ao arrepio desta tensão dialógica, matricial à ação educativa, o esquecimento do Outro vem impregnando as nossas relações, reduzidas que vão estando aos ditames do alcance global do capitalismo e do modo como ele introduz em todo o mundo uma divisão de classes radical, num mundo que nos compromete todos os dias com a sonolência em que «vemos ouvimos e lemos»... e podemos ignorar. A questão dos refugiados e dos migrantes é esclarecedora. Ela inscreve-se nas dimensões psicológica (internalização/externalidade), social, ética e política de uma *pedagogia do oprimido*.

No dizer de Peter McLaren (2001: 194), «o que distingue Paulo Freire da maioria dos outros educadores de esquerda, nestes tempos de razão cínica, é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor»:

Onde quer que estejam estes, oprimidos, o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. (...) Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela é proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo. (Freire, 1993, como citado em *op. cit.* p. 194, 195)

Mas se, no conversar, pondo dentro da conversa a vida, Paulo Freire como que corporifica esse amor, no próprio texto – ainda quando a sua penetrante análise das relações de opressão tem o pendor mais explícito de construção teórica –, ele surpreende-nos com a cadência e a sonoridade de um conto cem vezes contado, introduzindo a magia de uma atmosfera inclusiva que persuade à comunhão com a paixão com que enfrenta a causa da igualdade e da emancipação.

E nessa paixão atravessa o tempo no raro dom de transformar o enigma lógico ou as provocações didáticas numa poética da comunicação.

Foi em pleno processo revolucionário do 25 de Abril (a nossa revolução de Abril de 1974) que me dei conta da *Pedagogia do Oprimido*.

A minha história pessoal de ligação à alfabetização de adultos vinha da década de 60 (em plena ditadura salazarista) quando, com 20 anos acabados de fazer e na condição de professora das crianças de uma aldeia próxima de Alcobaça – onde a jorna, quando a havia, mal dava para mitigar a fome – num quadro de pobreza extrema, eu guardava as horas do entardecer para ensinar os pais das minhas alunas a ler quando vinham do campo e passavam à casa de um casal de pequenos agricultores aonde, na entrada que dava para a adega – e era o vão de escadas húmido e frio do 1.º andar onde eu morava com os donos da casa – à luz de um candeeiro de petróleo, nos acomodávamos: corpos cansados e, no olhar, um misto de humilhação e de esperança num almejado e distante diploma da 4.ª classe, na imaginação de fugir a um destino de miséria.

Mas foi nos finais dos anos 1970¹ que, ainda sob o efeito desse relâmpago de claridade que foi a nossa Revolução, como alfabetizadora e coordenadora concelhia do «Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos», a minha história se cruza mais diretamente com a «práxis» freiriana – e é intencionalmente que o parafraseio no uso do sentido marxista da terminologia *práxis*, com que ele se refere à sua própria agência, no âmbito da alfabetização. Coordenação que, abrangendo as freguesias da sede do Concelho administrativo de Moura e todas as freguesias dispersas, na altura muito populosas, se revestiu de uma prática de convergência entre os princípios da Educação Permanente (muito informados pela reflexão de Avanzini e de um conjunto de autores que desenvolviam trabalho em torno deste conceito) e a da Educação Popular, com Paulo Freire por inspiração. Mobilizada a população e as instituições locais num projeto em que se sentiam reconhecidas, as pessoas tomaram a palavra e nela se transcendiam.

As memórias, contadas ou cantadas, ganhavam estatuto de sabedoria nas conversas em que convocávamos o valor da sabedoria do povo, quando convidávamos os professores e as professoras à reflexão, também eles e elas envolvidos no *continuum* em que passou a configurar-se o quadro intergeracional de aprendentes, imprimindo um sentido comunitário de reciprocidade cognoscente ao trabalho aí desenvolvido.

No tom de uma *encomenda social*, no sentido de Maiakovsky, a *Pedagogia do Oprimido* era um estímulo vigoroso e uma fonte de esclarecimento da luta contra a opressão. E nela se nutria o conforto de nos sentirmos acompanhados nessa luta, porque para Freire «os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o acto de vir a conhecer devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões da justiça social e da luta pela emancipação» (McLaren, 2001: 181). Como ele esclarecia, «A educação popular não se confunde nem se restringe somente aos adultos. O que caracteriza, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas sim, a opção política» (Freire, citado por Torres, 2001: 235).

O reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e a importância da construção coletiva do conhecimento são, no meu entendimento, a deriva epistemológica que propicia condições de capacitação dos oprimidos para «analisarem a sua própria condição na engrenagem da hierarquia, calcada em privilégios da sociedade capitalista, e a se comprometerem com tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes» (McLaren, 2001: 188). A urgência das tarefas de *conscientização*, determinante das condições dialéticas criadoras de sínteses de esclarecimento comprometido com esse deslocamento.

A ditadura que leva Paulo Freire ao exílio, conferindo ao Brasil o papel de «praça predilecta dos investimentos imperialistas», oferecia, abertamente e sem subterfúgios, o país aos capitalistas

¹ A Revolução que, em Portugal, pôs fim à mais longa ditadura da Europa (mais de 48 anos) decorre do levantamento militar de 25 de Abril de 1974, logo convertido em levantamento popular.

estrangeiros, pondo o acento onde convinha. Galeano (1971) cita o *The New York Times* de 19 de janeiro de 1969: «O tratamento aos estrangeiros no Brasil é dos mais liberais do mundo (...) não há restrições à nacionalidade dos accionistas (...) não existe limite à percentagem de capital registado que pode ser remetido como lucro (...) não há limitações à repatriação de capital, e o reinvestimento dos lucros é considerado um incremento do capital inicial» (p. 334)². A esclarecer este quadro de dependências, o autor refere que

A burguesia industrial integra a constelação de uma classe dominante que é, por sua vez, dominada a partir de fora (...): Os empresários nacionais estão, na sua maioria «presos de pés e mãos aos centros estrangeiros de poder através de múltiplas cordas de dependência». (p. 338)

Ora, na visão freiriana, para que os oprimidos convertam as suas próprias atividades em força revolucionária, precisam de desenvolver uma consciência coletiva da sua própria condição ou formação como classe subalterna. Se só se transforma aquilo que se conhece, a emergência dessa consciência coletiva radica na procura da compreensão desalienada do mundo, isto é, «na busca do fundamento», no caminho pedregoso «da liberdade de pensamento que exige a plena visibilidade da prática política» (Chauí, 2003: 14).

Por isso Freire toma a educação como ato eminentemente político.

Porém, como começa a ser preocupação entre muitos dos estudiosos de Freire, o desvirtuamento da abordagem educacional freiriana é uma ameaça coocorrente a alguns modos subtis de domesticação da pedagogia crítica. «A sua relação actual com lutas mais amplas pela libertação, com ênfase na luta de classes revolucionária, parece estar seriamente atenuada, senão fatalmente emudecida» (Cortella, 2001: 188). E é convicção desses autores que há poucas dúvidas «de que a sua obra esteja sendo domesticada por alguns dos seus seguidores – na medida em que determinados aspetos do “corpus” desta obra são apropriados sem o devido tratamento crítico e são descontextualizados do projeto político do autor de luta pela construção de uma sociedade genuinamente socialista» (p. 189).

² Em «A pobreza do homem, como resultado da riqueza da terra» – subtítulo da obra maior de Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina* (1971) – recorre-se ao primeiro tomo de *O Capital* e à lucidez analítica de Marx (2003). Com esse respaldo analítico lembra-se que «o saque interno e externo foi o meio mais importante de acumulação primitiva de capitais que, desde a Idade Média, tornou possível o aparecimento de uma nova etapa histórica na evolução económica mundial» (Galeano, 1971: 58). «À rapina dos tesouros acumulados sucedeu a exploração sistemática, nas galerias e nas jazidas, do trabalho forçado dos indígenas e dos escravos negros arrancados de África pelos traficantes (...). Ao mesmo tempo que a enorme concentração internacional da riqueza, em benefício da Europa, impediu, nas regiões saqueadas, o salto para a acumulação do capital industrial» (p. 59). Recentrando-se na América Latina, Galeano cita Ernest Mendel: «a dupla tragédia dos países em desenvolvimento consiste em não terem sido apenas vítimas desse processo de concentração internacional, mas em terem tido de compensar, posteriormente, o seu atraso industrial, num mundo inundado com os artigos manufacturados de uma indústria madura: a *occidental*» (Mendel, 1968, citado por Galeano, 1971: 58, 59).

Reiteradamente, ele insistiu «em que a sua análise e a sua crítica à *educação bancária* (...) se referiam à *educação como um todo* e, sobretudo, à sociedade para a qual essa 'educação bancária' servia de base. A alfabetização de adultos foi o ponto de partida e de intervenção que lhe permitiu olhar criticamente a *totalidade* do fenómeno educativo», como esclarece Torres (2001: 234)³. Na clareza das suas próprias palavras:

Muita gente pensa que eu desenvolvi todos estes temas porque sou especialista em alfabetização de adultos. Não, não e não. Não é assim. É lógico que a alfabetização de adultos é algo que eu estudei profundamente, mas estudei este tema devido a uma necessidade social do meu país, como um desafio. Em segundo lugar estudei a alfabetização de adultos dentro do contexto da educação e dentro do contexto de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si mesmo, porque como tal não existe. (p. 235)

Paulo Freire acreditava que o desafio da transformação da escola deveria estar direcionado para a superação da injustiça social e económica, ligada às estruturas político-económicas da sociedade. Ignorar que essa abordagem, como totalidade sistémica, estabelece uma compreensão bastante incisiva dos modelos de distribuição e de redistribuição com o propósito de transformar, e não apenas interpretar, as estruturas económicas a eles subjacentes, que geram relações de exploração, é, de certo modo, deixar de fora as ideias mais relevantes da sua obra.

É por isso que *educação bancária* é uma metáfora quase sublime. Nela se localiza a experiência da situação vivida no interior de um todo significativo. Isto é, um mapeamento cognitivo em que a luta de classes sobredetermina todas as outras lutas, no lugar conceptual do *universal concreto* de Hegel. Num só golpe significante, nela se define o trajeto que subjaz à inculcação do mais pregnante sentido de mercado na relação de estranheza da pessoa com o seu contexto, com o Outro, consigo própria, subtraído que fica o lugar de uma estética de aproximação. E dificilmente encontramos lugar de melhor esclarecimento dessa relação alienante do que os lugares da escrita de Marx para que a *Pedagogia do Oprimido* tanto remete. O *desapossamento* do operário do seu produto tem o significado, não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e estranho a ele e se torna um poder autónomo frente a ele, de que a vida que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo estranho e hostil. Não é o trabalhador que utiliza os meios de produção – afirma Marx (1975) em *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*, rasgando o tempo na atualidade do seu pensamento –, são os meios de produção que utilizam o próprio homem. Em lugar de surgirem consumidos por ele, como elementos materiais da sua atividade, são eles que o consomem como fermento do seu processo vital.

E esta é uma constatação brutal e de uma estonteante atualidade.

³ Sublinhados meus.

Nesta inversão do sujeito em objeto e vice-versa, nesta subjetivação das coisas e coisificação das pessoas está o sentido da alienação do trabalho e, portanto, da natureza humana, num processo impessoal da sua transformação de fim em meio, de pessoa em instrumento da sua própria dominação.

A *Pedagogia do Oprimido* é um lugar conceptual onde as proposições se convertem e dão expressão maior à função interrogativa da linguagem. O nosso discurso emancipatório que (de par com o obscurantista) se perde na noite dos tempos, que efeito propulsor do desenlace de maior decência nos diferentes níveis de relações de uns com os outros tem tido sobre as «forças do mundo»? Ou, mais incomodamente: quanto desse discurso tem sido travão involutivo do que se diz arauto? Qual o nível da nossa cumplicidade com este novo darwinismo social que, quotidianamente, consolida estratégias de concentração, nunca vista, da riqueza e do conhecimento produzidos, em meia dúzia de mãos alheias à dor e à humilhação que, num gritante silêncio, avassalam este nosso mundo?

Que dizer da violência dos muros materiais e simbólicos que, em todo o mundo, vão marcando a linha divisória entre os «bons» e os «maus», e «são barris de pólvora num mundo global, mas fraturado, onde a pobreza é a principal causa e consequência da exclusão (o PIB per capita do México é 14% do dos EUA; o da Palestina 7,5% do de Israel)» (Gambôa, 2019: 32)? Que dizer dos muros que protegem Alfaville ou dos que abafam a favela de Maceió?

A própria universidade, erigida a fórum privilegiado de debate e produção científica, em que estado se encontra no seu comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social e envolvimento dos estudantes nas tarefas (exigentes de um sério trabalho ao nível simbólico) de transformação social? Encravada entre uma produção conceptual, vezes demais cristalizada na teoria sobre a teoria, alheada da «coisa em si», e uma «agressividade» interventiva que pouco ou nada tem a ver com o favorecimento da consciencialização das populações mais vulneráveis às consequências de uma diferenciação desigual na repartição da riqueza e do conhecimento produzido, para a tomada em mãos da resolução dos problemas que verdadeiramente as afligem mas, quantas vezes, com preocupações academicistas que sobrelevam e encaminham energias e sinergias para o lugar da disputa no âmbito de uma carreira que eleva a competição a níveis que fazem inveja à que se processa no âmbito das instituições do mercado capitalista. Assoberbada por uma racionalidade burocrática, que também transparece na pressurosa adoção de uma linguagem neoliberal, nem se pergunta: com tanta reflexão, com tanto debate, com artigos produzidos em catadupa – correndo sério risco de se confundir produção de conhecimento com fabricação de papel – como este curso do mundo?

Em Paulo Freire, a palavra decidir sempre tem por perto o conceito de rutura, quando inscreve homens e mulheres como seres éticos, capazes *de decidir, de romper, de escolher*.

A linguagem de Paulo Freire é poética e política. Como poderia ser de outro modo se ela tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

Na lembrança de Carlos de Oliveira (1969: 25), «o que a sociedade pede aos poetas hoje, mesmo que o peça nebulosamente: “evitar que a tempestade das coisas desencadeadas nos corrompa ou destrua”». O rigor ético – diz o poeta – é a responsabilidade civil e estética de quem escreve para com a fala coletiva, para com o seu tempo e o que nele trabalha a transformação, a libertação, solidariamente produzidas, mesmo quando a solidão cerca o ofício.

Ora, se há condições culturais, institucionais, económicas que nos determinam, somos também nós os criadores das circunstâncias. Isto quer dizer que há um espaço de autonomia do sujeito face às circunstâncias. Isto é, há um espaço de indeterminação não redutível a uma lógica simplista de causa-efeito, que joga na imprevisibilidade e na consciência do inacabamento dos processos históricos. É nesse espaço de indeterminação que os cidadãos comuns, criativamente trabalhando juntos, têm capacidade para provocar mudanças decisivas.

A pobreza não está escrita nos astros: o subdesenvolvimento não é fruto de um obscuro desígnio de Deus. (...) *A história é um profeta com o olhar virado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anunciará o que será.* (Galeano, 1971: 28)

Este é o tempo continuado de *Pedagogia do Oprimido*.

Não assistimos nestas terras à infância selvagem do capitalismo, mas à sua cruel decrepitude. *O subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência.* O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua a alimentá-lo. Impotente devido à sua função de serventia internacional (...) o sistema postula-se a si próprio como destino e gostaria de confundir-se com a eternidade. Toda a memória é subversiva, porque é diferente, e também todo o projecto de futuro. (...) O sistema encontra o seu paradigma na sociedade imutável das formigas. Mas isso não resulta com a história dos homens, pelo muito que ela muda. E porque na história dos homens cada acto de destruição encontra a sua resposta, mais cedo ou mais tarde, num acto de criação. (Galeano, 1971: 447)

Cinquenta anos depois, *Pedagogia do Oprimido* está na linha da urgência desse ato criador.

Agradecimentos: Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.º UID/CED/00167/2019].

Referências bibliográficas

- Barros, Manoel (2013). *Poesia completa*. São Paulo: LeYa.
- Chauí, Marilena S. (2003). *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cortella, Mário S. (2001). Paulo Freire, um clássico. In A. M. Freire (Ed.), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 153-154). São Paulo: UNESP.
- Espinosa, Bento (1971). Tratado sobre a reforma do entendimento. In A.B.C., *Estudo inacabado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Lisboa: Afrontamento.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Galeano, Eduardo (1971). *As veias abertas da América Latina*. Lisboa: Antígona.
- Gambôa, R. (2019, janeiro 25). Anatomia do muro. *Jornal de Notícias*, p. 32.
- Habermas, Jürgen (1986). *Ciência e técnica como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Marx, Karl (1975). *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Lisboa: Edições AVANTE.
- Marx, Karl (2003). *Capítulo VI inédito de O Capital*. São Paulo: Ed. Centauro.
- McLaren, P. (2001). Uma pedagogia da possibilidade: Reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire. In Ana M. Freire, (Ed.), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 179-202). São Paulo: Unesp.
- Oliveira, Carlos (1969). *Sobre o lado esquerdo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Torres, Rosa M. (2001). Os múltiplos de Paulo Freire. In Ana M. Freire (Ed.), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 231-242). São Paulo: Unesp.