



# PAULO FREIRE E CATHERINE WALSH: AFINIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS NAS PEDAGOGIAS DE(S)COLONIAIS<sup>1</sup>

Aline Mesquita Corrêa<sup>2</sup>, Camila Wolpato Loureiro<sup>3</sup>, Marcelly Machado Cruz<sup>4</sup> & Cheron Zanini Moretti<sup>5</sup>

## Resumo

Trata-se de um ensaio que tem como objetivo investigar as afinidades e convergências entre Paulo Freire e Catherine Walsh, a partir dos temas de libertação e práxis. Para a revisão bibliográfica proposta, optamos por colocar em diálogo três obras de Freire que versam sobre as referidas temáticas - *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau* (1975); *Extensão ou comunicação?* (1968) - juntamente com três obras de Catherine Walsh - *Pedagogias decoloniales, Tomo I* (2013); *Pedagogias decoloniales, Tomo II* (2017); *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (2018). A leitura criteriosa das fontes sinalizam que Freire e Walsh propõem pedagogias que reconhecem e questionam criticamente a experiência moderna-colonial e trabalham para sua superação, através da construção de uma educação problematizadora e humanizadora, convergindo para as pedagogias de(s)coloniais.

**Palavras-chave:** *Paulo Freire; Catherine Walsh; Práxis; Libertação; Pedagogias de(s)coloniais.*

## Introdução

A atualidade do legado político e pedagógico de Paulo Freire, em nosso tempo histórico, articula-se à busca permanente por uma educação crítica, problematizadora e transformadora, permitindo compreender o nosso inacabamento e a vocação ontológica para o “ser mais” (Freire, 1987). Nesse sentido, em 2021, ano em que comemoramos o centenário do natalício do educador brasileiro, é também um momento no qual

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

<sup>2</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul – Doutoranda em Educação - Bolsista Prosc CAPES II.

<sup>3</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Doutoranda em Educação - CAPES PROEX II.

<sup>4</sup> Universidade de São Paulo - Mestranda em Integração da América Latina.

<sup>5</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul - Doutora/Professora PPGEduc.

temos a oportunidade de nos reencontrarmos com a sua produção biobibliográfica (Gadotti, 1996) tanto para reinventá-lo a partir de seus/nossos lugares de pronúncia do mundo, quanto para colocá-lo em diálogo com outros autores/as e perspectivas teórico-práticas.

Sendo assim, entendemos que Paulo Freire, no decorrer de suas problematizações, foi um tensionador e um questionador das estruturas de dominação e opressão, denunciando desde o Sul global a invasão cultural, a coisificação, a desumanização, entre outras violências que impedem os homens e as mulheres de serem sujeitos e sujeitas de suas próprias histórias. Esse posicionamento radical diante da manipulação da realidade – que ofusca a libertação e promove o antidiálogo –, nos possibilita identificar uma pedagogia encharcada de práxis de luta e resistência, as quais a intelectual-militante estadunidense Catherine Walsh (2017a) conceitua como pedagogias de(s)coloniais – assim como outros autores/as que têm apostado em uma atitude e perspectiva de(s)colonial<sup>6</sup>.

Nessas pedagogias, Catherine Walsh se inspira, entre outros sujeitos políticos que lutaram/lutam contra as violências oriundas das imposições coloniais, no educador brasileiro Paulo Freire, no quéchua Felipe Gaumán Poma de Ayala e no psiquiatra caribenho e militante marxista Frantz Fanon, para problematizar as dimensões da educação libertadora, da racialização e da desumanização. Desse modo, é com essa premissa de diálogo que propomos investigar as afinidades e convergências entre Paulo Freire e Catherine Walsh a partir dos temas de libertação e práxis.

Para este artigo, optamos por estabelecer um diálogo entre três obras produzidas por Paulo Freire durante seu período de exílio e que versam sobre a temática da libertação de(s)colonial no Sul global, são elas: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1975); *Extensão ou comunicação?* (1969)<sup>7</sup>. Juntamente com três importantes obras de Catherine Walsh, que também dialogam sobre a de(s)colonialidade, são elas: *Pedagogías Decoloniales*, Tomo I (2013); *Pedagogías Decoloniales*, Tomo II (2017); *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (em parceria com Walter D. Mignolo) (2018).

Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa (Gil, 2002) em que construímos uma ficha de análise para a investigação das fontes (Grazziotin, Klaus, & Pereira, *no prelo*) com as quais "andarilhamos". De acordo com Brandão (2012, p. 41), andarilhar era uma vocação de Paulo Freire, uma vez que aprende a "pendular entre 'estar aqui' e um contínuo 'partir', 'ir para'." Tomou emprestado a adjetivação a partir de um Programa da Rádio Neederland que denominou uma série de entrevistas de "O andarilho da utopia", realizadas com Freire. Além disso, a própria vida do educador brasileiro sugere a compreensão de que se desloca por que precisa, ou seja, devido ao contexto de empréstimo de exilado;

---

<sup>6</sup> Compreendemos que as diversas grafias e formas de expressão da descolonialidade/ decolonialidade, procuram a superação de mitos civilizatórios da modernidade/colonialidade. Entretanto, optamos por utilizar "de(s)colonial/de(s)colonialidade", uma vez que já vem sendo empregada pelas autoras em outras publicações e busca respeitar a grafia e entendimento do autor e da autora analisados.

<sup>7</sup> Nas obras analisadas, o período mencionado refere-se ao ano em que estas foram originalmente publicadas. Nesta investigação, estamos trabalhando com as seguintes edições: 17ª Edição de *Pedagogia do Oprimido* (1987); 2ª Edição *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978); 17ª Edição *Extensão ou Comunicação?* (2015).

assim, como aquele que se desloca por que deve, ou seja, porque é comprometido com o outro e com uma causa.

Por meio de leituras tanto das obras de Freire quanto das de Walsh identificamos, fenomenicamente, que havia uma recorrência das categorias “práxis” e “libertação” articuladas na busca pelo ser mais, pela humanização e pela superação das estruturas de opressão e dominação, nos possibilitando identificar as afinidades e convergências de Paulo Freire e Catherine Walsh nas pedagogias de(s)coloniais.

Sendo assim, para organizarmos a nossa investigação das obras, a ficha de análise foi constituída pelos seguintes questionamentos: 1) com quem o autor e a autora estão dialogando? 2) sobre o que estão dialogando? 3) como aparecem as categorias: a) Práxis? b) Libertação?

No próximo tópico, intitulado “Notas biobibliográficas: um compromisso ético-político em Paulo Freire e Catherine Walsh”, subdividimos o diálogo em dois momentos a partir das dimensões/categorias que aparecem nas obras, partilhando as nossas problematizações e reflexões: “A dimensão das práxis” e “A dimensão da libertação”.

### **Breves notas biobibliográficas: um compromisso ético-político em Paulo Freire e Catherine Walsh.**

Com sua recifidade que o faz pernambucano e, por conseguinte, nordestino, e a sua brasilidade que o faz latino-americano e um cidadão do mundo (Freire, 2014), Paulo Freire foi um educador brasileiro comprometido com a vida porque pensava a existência humana a partir das situações concretas que a constituem (Fiori, 1987). Para Freire (1987), a educação poderia transformar as pessoas que transformariam o mundo. Assim, a sua luta por um mundo decente, humanizado, democrático e livre levou-o a inserir-se em diferentes experiências e níveis de ensino, o que culminou em um método de alfabetização, por ele elaborado, à luz de sua própria experiência.

Inicialmente aplicado em programas de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, se não fosse o golpe da Ditadura Civil-Militar de 1964, esse método iria andarilhar por todo o Brasil. Com o golpe, Freire foi forçado a deixar o país, vivendo longos anos de exílio (1964-1980). No entanto, a “sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um ‘andarilho da utopia’ em prol de um mundo mais humanizado” (Streck, Redin, & Zitkoski, 2012, p. 32). Já exilado no Chile, *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Extensão ou Comunicação?* (2015) estão entre as obras que Paulo Freire escreveu durante o período em que esteve caminhando ao lado de camponeses e camponesas chilenos/as entre 1964 a 1969.

Posteriormente, na década de 1970, ao ser convidado para trabalhar na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, “onde sua obra já vinha sendo discutida e tinha uma inserção ‘curiosa’ na academia e nos movimentos sociais progressistas” (Streck, Redin, & Zitkoski, 2012, p. 32), o educador brasileiro pôde partilhar suas próprias ideias em suas aulas (Gadotti, 1992). Freire teve outras experiências de igual importância através do Conselho Mundial das Igrejas Cristãs (CMI), entre os anos de 1970-1979, experiência em que ensinou e aprendeu juntamente com a África, a Ásia, a Oceania e a América. Nesse sentido, “Cabo Verde, Angola e, sobretudo, Guiné-Bissau o conheceram, por este seu trabalho quando se

empenhavam nos anos 1960 para livrar-se das garras do colonialismo, para extirpar os resquícios do opressor” (Gadotti, 1996, p. 43). *Cartas à Guiné-Bissau* (1978) está entre as obras que emergiram da luta tramada junto com os povos africanos pela sua libertação.

Contudo, é na Universidade de Massachusetts Amherst (UMASS), na década de 1980, que Paulo Freire conhece Catherine Walsh, tornando-se não somente um mestre e colega para ela, como também um amigo e companheiro de luta. Juntos, conta-nos Walsh (2014), trabalharam nas experiências de educação popular da comunidade porto-riquenha da região em que se encontravam e em 1996 organizaram a Primeira Conferência de Trabalho e Pedagogia Crítica<sup>8</sup>. “Peter McLaren, Ira Shor [...] e muitos outros, incluindo coletivos de ativistas, educadores, feministas, trabalhadores culturais [...] se reuniram para debater, discutir e compartilhar perspectivas, posturas e experiências de pedagogia transformadora e luta social” (Walsh, 2014, p. 18, tradução livre)<sup>9</sup>.

Catherine Walsh, como ela mesma se apresenta e emaranha a sua vida, é uma intelectual-militante, gretadora<sup>10</sup> comprometida com processos e lutas por justiça e transformação social. Iniciou sua trajetória de resistência e crítica às estruturas de opressão e dominação, inicialmente nos Estados Unidos e há mais de 20 anos segue seu caminho na América Latina, radicada no Equador, onde atua como professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar. Seu trabalho como pesquisadora tem como enfoque o projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da de(s)colonialidade e de temas interseccionados com raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas (Adams, 2015).

Para Walsh, as experiências com Freire foram muito importantes para que ela pudesse compreender as lutas políticas, epistêmicas e de re-existência dos povos indígenas e afrodescendentes. Ou seja, as influências do pensamento político-pedagógico de Freire estão presentes na leitura/escrita que Walsh faz do mundo, reafirmando e problematizando o autor. Para ela: “O pensamento de Paulo, seus escritos e sua presença dialógica serviram como um guia para o que naquela época começava a posicionar-se como ‘pedagogia crítica’” (Walsh, 2014, p. 18, tradução livre)<sup>11</sup>.

Tais pedagogias, portanto, vêm sendo construídas há mais de 500 anos no interior das lutas de(s)coloniais tramadas por povos indígenas e afro-caribenhos (Walsh, 2013). E podem ser conceituadas “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a

---

<sup>8</sup> Walsh aprendeu junto a Freire e a rede de pedagogia crítica que formaram com outros educadores e educadoras, que a pedagogia se faz “caminhando, transformando, pensando”. (Walsh, 2017b, p. 57-58, tradução livre).

<sup>9</sup> No original: “Peter McLaren, Ira Shor [...] y muchos otros, incluyendo colectivos de activistas, educadores, feministas, trabajadores culturales [...] se reunieron a debatir, discutir y compartir perspectivas, posturas y experiencias de pedagogía transformadora y lucha social y/como praxis (Walsh, 2014, p. 18).

<sup>10</sup> Gretadora pode ser entendida como aquela pessoa que promove rachaduras, fraturas, aberturas, rupturas.

<sup>11</sup> No original: “El pensamiento de Paulo, sus escritos y su presencia dialógica sirvieron como guía en lo que en ese entonces comenzaba a posicionarse como ‘pedagogía crítica’”. (Walsh, 2014, p. 18).

modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19, tradução livre)<sup>12</sup>.

Paulo Freire é para Catherine Walsh uma espécie de um ancestral (Walsh, 2014), alguém que ela sempre carrega consigo em seu coração e em sua mente. Esse caminhar com Paulo Freire, ora tomando-o como referência ora questionando-o sobre o seu estar sendo em seu tempo histórico, é o que nos permite aproximá-los e identificar as afinidades e convergências de suas ideias nas pedagogias de(s)coloniais.

Ainda que Walsh cite em diversos momentos as influências de Freire em seus escritos, Freire a cita apenas uma vez, a partir da 42ª edição da obra *“A Importância do ato de ler”* (2009). Evidentemente que isso não torna menor a relevância das prospecções de Walsh na epistemologia de Freire, mas demonstra o diálogo que ambos tiveram em relação à linguagem, colonialismo e interculturalidade crítica. Como aponta Adams (2019, p. 95) “O fato de Freire considerar a linguagem e a realidade como inseparáveis pode ser considerado como um ponto de aproximação com essa intelectual-militante [Walsh]; ou seja, o reconhecimento radical que ‘implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] como um ato de experiência existencial” (Freire, 2009, p. 12).

Tanto em Paulo Freire quanto em Catherine Walsh identificamos uma perspectiva de luta e resistência diante das opressões e violências que distorcem a nossa vocação de ser sujeitos e sujeitas a partir de nosso lugar no mundo. Para Freire (1987) a pedagogia do oprimido implica numa tarefa radical, isto é, de ir à raiz das situações desumanizadoras e causadoras das opressões, do mesmo modo que Walsh (2013) problematiza a necessidade de caminhos, práticas e condições de existência radicalmente outras. Ou seja, em ambos os autores, cada um vinculado com o seu tempo e com as suas visões sociais de mundo (Löwy, 1996), identificamos um compromisso ético e político com as mudanças essenciais que objetivam a transformação e a superação das distorções ontológicas de “ser menos”, ratificando-se por meio das dimensões discutidas na seção a seguir.

### **A dimensão da práxis**

A dimensão da práxis é um conceito-chave para a compreensão de toda a obra de Paulo Freire, mais do que a união de teoria e prática, a práxis é a ação-reflexão-ação do oprimido sobre e com o mundo, para transformá-lo e superar a dualidade oprimido/opressor. Tal dimensão é amplamente discutida em *“Extensão ou Comunicação?”* (2015), uma obra escrita por Freire a partir de sua inserção e atuação no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária* (ICIRA) durante seu período de exílio no Chile (1964-1969), e de seu co-labor junto aos agrônomos e camponeses no meio rural. Neste livro, Freire fornece ferramentas pedagógico-políticas e político-pedagógicas para compreender criticamente o trabalho do agrônomo-educador junto aos camponeses e camponesas na construção e implementação da reforma agrária. Além de retomar conceitos trabalhados em obras anteriores, Freire dá continuidade à sua proposta contra-hegemônica de educação como prática de liberdade.

---

<sup>12</sup> No original: “[...] como metodologías producidas en contextos de lucha, marginación, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado ‘re-existencia’; las pedagogías como prácticas insurgentes que fracturan la modernidad/colonialidad y hacen posible otras formas de ser, ser, pensar, conocer, sentir, existir y convivir”. (Walsh, 2013, p. 19).

A categoria da práxis aparece em “*Extensão ou Comunicação?*” (2015), em “*Pedagogia do oprimido*” (1987), e em “*Cartas à Guiné-Bissau*” (1978) indissociabilizada das categorias de libertação e problematização. Apenas quando problematizamos a realidade, desvelando suas razões de ser, podemos autenticamente intervir em nosso entorno para transformá-lo e conquistar a libertação. Como um ato epistemológico, somente problematizando o objeto cognoscível é que podemos conhecê-lo, pensar certo e agir com vistas à humanização. Desse modo, homens e mulheres são seres de práxis, pois são sujeitos de ação e reflexão no e com o mundo (Freire, 2015).

A educação é, sobretudo, uma situação gnosiológica. Envolve o encontro do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível mediatizado pelo mundo. Mas este não é um sujeito sozinho: está no mundo e com o mundo e, por isso, com os outros e outras. Sujeitos concretos, históricos, sociais e culturais, homens e mulheres não são seres isolados; são seres do diálogo. O ato de conhecer nos coloca em diálogo uns com os outros, ou seja, não conhecemos sozinhos, relembra Freire (2015). Mesmo na leitura de um texto, estamos acompanhados e acompanhadas e em diálogo intelectual com o autor e as ideias pensadas pelos sujeitos concretos de seu tempo. Por isso, as relações sujeito-mundo são relações epistemológicas: conhecendo o mundo é que homens e mulheres o transformam; conhecendo, eles intervêm na realidade concreta.

Freire (2015) pontua que o mundo e o ser humano são indicotomizáveis. Não há mundo sem homens e mulheres, como tampouco há homens e mulheres sem mundo. Por isso, Freire nega qualquer compreensão de caráter subjetivista ou objetivista e destaca que o par subjetividade-objetividade é também indicotomizável. A realidade só existe no domínio humano.

*O homem [e a mulher] é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego (sic) até a realidade. Daí que seja próprio do homem [e da mulher] estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa* (Freire, 2015, p. 98, grifos do autor).

Na práxis cotidiana a conscientização se realiza na ação e reflexão, desde o chão de mundo dos sujeitos, para intervenção na realidade. Conforme Freire (2015), a conscientização exige problematização; é uma palavra-ação mais além da tomada de consciência e que se dá coletivamente. Ocorre quando homens e mulheres são capazes de ad-mirar o mundo para ele objetivar; objetivando o mundo, são capazes de distanciar-se dele para desvelar a realidade e lê-la com criticidade.

A problematização aparece como uma dimensão conscientizadora, ontológica e epistemológica compromissada com a ação-reflexão-ação dos homens e mulheres inconclusos e inacabados sobre a realidade concreta. Assim, implica em uma radicalidade articulada à práxis política e social de existência e re-existência. Essa leitura crítica pressupõe uma visão de totalidade dos sujeitos, relacionando as partes com o todo para o aprofundamento da leitura da mesma. A consciência-mundo reconhece a realidade como histórica e produzida no domínio humano, portanto passível de intervenção e transformação. A conscientização é práxis.

Outra importante experiência de Freire durante seu período de exílio foi a sua ação junto ao CMI, espaço em que teve a possibilidade de trabalhar nas campanhas de alfabetização de diversos países africanos que estavam em processo de descolonização, dentre eles: Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. No livro *“Cartas à Guiné-Bissau”* (1978) – que é uma sistematização das cartas enviadas ao secretário de educação da Guiné-Bissau – Freire estabelece um intenso diálogo entre educação, emancipação e trabalho. “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978, p. 21).

A partir de uma concepção embebida na ótica freiriana, Catherine Walsh busca interpretar e sistematizar as práxis pedagógicas de(s)colonizadoras dos grupos militantes, populações originárias e intelectuais que compõem a América Latina. Como demonstra no capítulo introdutório do tomo I de sua obra organizada *Pedagogías decoloniales*, Walsh (2013) descreve como a história moderna da América Latina é uma história formada por lutas de resistência e re-existência contra a colonialidade. A autora estabelece um diálogo entre Frantz Fanon, Paulo Freire e Manuel Zapata Olivella para costurar a ideia da pedagogia de(s)colonial como uma pedagogia construída dentro das lutas de resistência, insurgência e libertação desde a América Latina, que postulam um mundo outro a partir de uma ética humanizadora. Para ela, o pedagógico é o fio condutor da de(s)colonialidade, aquilo que sustenta a herança e legado do passado, presente e futuro.

Walsh compreende a partir de Paulo Freire que a pedagogia é metodologia, estratégia e prática das e para as lutas. As lutas sociais enlaçam o pedagógico ao de(s)colonial desde a invasão colonial-imperial no século XVI e constituem a memória coletiva de longa duração dos povos latino-americanos. Essas lutas, segundo Walsh, são cenários pedagógicos de reinvenção epistêmica e ontológica que se conformam em oposição à racionalidade moderna e são entretecidos coletivamente. As lutas semeiam palavras-ação de rebeldia que abrem rachaduras na modernidade/colonialidade e inauguram utopias. São lutas que tensionam os pressupostos etnocêntricos, excludentes e focalistas da modernidade por meio do anúncio de um horizonte de(s)colonial e da denúncia da violência colonial. Por isso, a pedagogia de(s)colonial é antes de tudo e sobretudo práxis (Walsh, 2013).

No livro *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*, em co-autoria com Walter D. Mignolo, Walsh aponta como as pedagogias de(s)colonializadoras só são possíveis de serem construídas a partir da práxis (Walsh & Mignolo, 2018). Assim, por meio de um olhar sistematizado para aqueles e aquelas que experienciam a diferença colonial, ou seja, que teorizam a prática ao mesmo tempo que praticam a teoria. Para Walsh e Mignolo (2018) a práxis de(s)colonial demonstra modos de pensar, saber, ser e fazer que começam, mas também precedem as invasões colonialistas.

*Implica no reconhecimento e desfazimento das hierarquias de estruturas de raça, gênero, heteropatriarcado, e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e*

*pensamento, estruturas que claramente intervêm com e são constitutivas do capitalismo global da modernidade ocidental* (Walsh & Mignolo, 2018, p. 28, tradução livre)<sup>13</sup>.

Tanto a práxis de Freire, quanto a atitude de práxis de(s)colonial apontada por Walsh, se aproximam quando percebem que os/as sujeitos/as subalternizados/ racializados/ oprimidos/as não querem estudar a si mesmos enquanto produtos do colonialismo, mas pensar a si próprios como dotados de capacidade de se auto-libertar e aos próximos de si. Como é possível observar, Catherine Walsh (2013) comunga da compreensão de Paulo Freire sobre práxis, isto é, entende essa dimensão como ação-reflexão-ação para intervenção na realidade a fim de transformá-la. Para ela, a assunção da de(s)colonialidade como projeto e atitude não pode prescindir deste movimento. Homens e mulheres pensam e agem sobre a realidade objetiva que os aliena e desumaniza para tecer caminhos rumo à de(s)colonização. As lutas dos povos originários do Abya Yala exemplificam esta práxis, este “que fazer” radical e revolucionário pela humanização como devir histórico.

### **A dimensão da libertação**

Entrelaçada à práxis, a libertação também se configura como um conceito-chave na obra de Freire. Ou seja, a libertação é uma condição imprescindível para a transformação e superação das estruturas opressoras, requerendo a conscientização e o engajamento dos oprimidos e oprimidas. Nesse sentido, na *Pedagogia do Oprimido* (1987) – obra, que é o resultado das observações dos seus primeiros cinco anos de exílio no Chile, somadas às suas experiências no Brasil –, o educador brasileiro dedica as suas primeiras palavras “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 1987, p. 15).

E é com essa perspectiva de luta que uma pedagogia do oprimido, e não para o oprimido, é forjada ao denunciar a educação bancária e sua antidialógica e anunciar a educação crítica problematizadora dialógica. Assim a *Pedagogia do Oprimido* é uma obra engajada com a transformação do mundo por meio da superação das diferentes formas de opressão, injustiça e exploração.

É com essa premissa, para tanto, que Freire (1987) discorre que a libertação exige uma luta em que se aprende lutando com outros e outras para alcançarmos essa dimensão, que é uma condição ontológica para superarmos a opressão, sendo necessário tramarmos uma educação crítica e dialógica. Com isso, compreendemos que a busca pela libertação não pode servir-se da concepção bancária, pois esta, por ser alienada e alienante, está dissociada da humanização e da autenticidade que este processo de libertarmos exige.

Essa compreensão freiriana de que a libertação não é um processo isolado, também está presente nas reflexões de Catherine Walsh sobre essa categoria. Em sua obra *Pedagogías Decoloniales* Tomo II (2017a), Walsh reúne um conjunto de textos de diferentes autores/as vinculados/as à discussão de(s)colonial. Com

---

<sup>13</sup> No original: “It implies the recognition and undoing of the hierarchical structures of race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to control life, knowledge, spirituality, and thought, structures that are clearly intertwined with and constitutive of global capitalism and Western modernity” (Walsh & Mignolo, 2018, p. 28).



isso, por ser uma obra organizada coletivamente, optamos por analisar os textos de autoria de Walsh, os quais são: Prefácio e *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*.

No prefácio de *Pedagogías Decoloniales* Tomo II, Walsh (2017a) discorre sobre a luta que pensa e o pensamento que luta para se referir ao coletivo, não somente de autores e autoras com os quais dialoga na obra em que organiza, mas, sobretudo, para tornar visível o coletivo de sujeitos e experiências tramadas *desde abajo* “como lugar, postura e apostas política, epistêmicas e existenciais, de viver (in-re) surgindo” (Walsh, 2017a, p. 11, tradução livre)<sup>14</sup>. Além disso, em suas reflexões introdutórias a autora destaca a sua compreensão de que as pedagogias de(s)coloniais não se limitam à academia ou às páginas do livro porque são práxis carregadas de historicidade, de luta e de compromisso partilhado com aqueles e aquelas que vêm re-existindo e (re)vivendo ao construírem outros modos de pensamento e atuação no mundo, combinando o pedagógico com o de(s)colonial.

Em *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, Walsh (2017a), “escreve gritando” e “gritando escreve” ao lembrar-se da inesquecível violência ocorrida com os 43 jovens estudantes de Ayotzinapa, no México. A autora descreve seus sentimentos vividos frente ao silêncio ameaçador oriundo do autoritarismo que, para ela, é *modus operandi*: “a resistência, a desobediência e a divergência, incluindo o pensamento e o raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, têm suas consequências reais” (Walsh, 2017a, p. 18, tradução livre)<sup>15</sup>, sendo esta uma realidade da América Latina.

No decorrer do texto, a autora traz a dimensão da resistência, interrogando-nos sobre para que resistir, e das lutas sociais para uma reconstrução participativa e democrática da América Latina, problematizando o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder. Contudo, Walsh (2017a) cita Freire (2003) para semear razões para termos esperança mesmo em meio às desesperanças.

É nesse esperar - que não espera, mas que movimenta na direção do futuro que não é fruto do acaso - que a dimensão da libertação está presente em Walsh (2017a). Para ela, tendo Freire como referência, é necessário que “tramemos” a nossa rebelião contra as injustiças que nos impedem de alcançarmos a nossa libertação. Desse modo, a libertação está articulada às estratégias, práticas e metodologias que implicam em pedagogias de resistência, de insurgência, de afirmação, de re-existência e de humanização.

Segundo Walsh, a latino-americanidade, como *locus* onto-epistemológico, é um “lugar outro” de resistência e de trama de saberes vinculados à materialidade da vida das pessoas, que historicamente vêm lutando para superar a opressão e a cultura do silenciamento de suas palavras e de suas experiências. Isto é, esta latino-americanidade faz emergir outras concepções de mundo, de trabalho, de educação, de cultura e de vida ao se desvincularem da matriz colonial de poder.

Assim, é correto afirmar que tanto para Freire (1978; 1987; 2015) quanto para Walsh (2013; 2017a; 2018), a libertação é um processo que envolve um movimento de busca pela transformação. Alicerçado na

---

<sup>14</sup> No original: “como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (Walsh, 2017a, p. 11).

<sup>15</sup> No original: “La resistencia, desobediencia y divergencia, incluyendo en pensamiento y raciocino político, epistémico, sociocultural y existencial, tienen sus consecuencias reales” (Walsh, 2017a, p.18).

práxis, que implica na ação e na reflexão de homens e mulheres sobre o mundo e com o mundo, é por meio desse movimento que sujeitos e sujeitas tramam as suas feitura que lhes permitem insurgir e construir seus próprios modos de caminhar.

Nesse sentido, na teoria antidialógica da ação impõe-se a divisão dos oprimidos e oprimidas porque dessa forma a opressão se mantém (Freire, 1987). A libertação, todavia, exige a união de todos e todas porque se “*entreteje con*” (Walsh, 2017a) e, para tanto, requer diálogo e coletividade porque é uma tarefa comum dos demitidos e demitidas de suas próprias vidas, vinculando-se à luta por dignidade (Freire, 1987; Walsh, 2017a).

Em Freire (1987), a dimensão da libertação dos oprimidos e oprimidas aparece como uma condição fundamental para a restauração da humanidade de quem os oprime, ou seja, ao superar a contradição opressor-oprimidos, os sujeitos e sujeitas anteriormente desumanizados libertam a si e aos opressores porque:

*Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, por este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (Freire, 1987, p. 20).*

No livro relatório “*Cartas à Guiné-Bissau*” (1978), o autor entende que a Guiné-Bissau não necessita ser “construída”, pois ela não parte do zero; o país e sua gente possuem suas fontes culturais e históricas que permaneceram vivas mesmo com toda a violência física e epistêmica colonial. Segundo Freire, uma das principais heranças dos cinco séculos de colonialismo na Guiné-Bissau foi deixar 90 a 95% da população no analfabetismo. Ao mesmo tempo que o autor critica a preservação de uma educação colonialista, entende que a sua superação só é possível com o desenvolvimento de paradigmas-outros.

Por isso, a necessidade de remoção do colonialismo das mentes dos sujeitos pela libertação através da transformação, não somente do sistema educacional, mas também de todo o modelo de sociedade.

*Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que forjou o PAIGC, em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores (Freire, 1978, p. 40).*

Então, o processo de libertação para Freire só é possível quando atrelado à capacidade dos oprimidos e oprimidas se reconhecerem enquanto sujeitos históricos fazedores do mundo.

*Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a*

*palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. [...] Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado (Freire, 1978, p. 135).*

Nas obras analisadas, Freire (1978; 1987; 2015) faz uma crítica ao modelo civilizatório hegemônico ao abordar a violência impressa na invasão cultural, na conquista e na dominação, nos permitindo aproximar suas problematizações das que Walsh (2013; 2017a; 2018) realiza em torno das pedagogias de(s)coloniais. O autor e autora, a partir de suas experiências e lugares de denúncia e de anúncio, questionam e resistem radicalmente à distorção da vocação que todas as pessoas têm de serem gente, e não apenas “mortos em vidas” (Freire, 1987).

Em síntese, a libertação, que é encharcada de criticidade, possibilita aos homens e mulheres “serem mais”, denunciando as estruturas de dominação e exploração ao mesmo tempo em que anunciam outros modos de ser, de pensar e de existir no mundo e com o mundo. Por tanto, a libertação não pode ser fruto de um depósito, pois ela implica em uma consciência-ético-transformativa (Walsh, 2017a) que tem como objetivo permitir que as pessoas possam viver suas próprias vidas, com suas epistemes e em seus lugares de pronúncia do mundo. Além disso, é por meio da libertação dos homens e das mulheres invadidos que se pode, por meio da humanização do mundo, superar a ordem social injusta e desumanizante.

## **Conclusões**

Ao fim desta investigação, compreendemos que as dimensões da práxis e da libertação nos permitem entender uma trama de luta, resistência e esperança que une o autor e a autora. Além disso, para Catherine Walsh, Paulo Freire se destaca entre os intelectuais do século XX por (re)afirmar a politicidade da educação, enlaçando o pedagógico ao político e o político ao pedagógico. É a compreensão sobre este enlace que permite Walsh afirmar que o pedagógico também se enlaça ao decolonial.

Ambos convergem na busca por alternativas sócio-políticas e históricas construídas coletivamente para a superação das situações-limites que obstaculizam, inclusive, as possibilidades de nos entendermos como seres inconclusos/as e conscientes dessa inconclusão. Além disso, é importante destacarmos que Walsh e Freire partem da compreensão de que todas as pessoas possuem uma vocação ontológica para tramar, pensar e ler o mundo a partir de seus próprios lugares, caminhos e epistemes, engajando-se umas com as outras na transformação da realidade.

Essa transformação da realidade, ao encharcar-se em práxis libertadoras, possibilita aos homens e mulheres problematizar as suas condições sociais, históricas e políticas de existência, buscando reafirmar-se como sujeitos de feitura. Em Walsh e Freire, é por meio de uma pedagogia comprometida, com os sujeitos, que emerge uma

preocupação onto-epistemológica com a construção de novas condições de existência a partir da leitura crítica das que estão postas como concluídas e acabadas.

Assim, o profundo respeito à leitura de mundo dos sujeitos, de que compartilham Freire e Walsh, posiciona-os como intelectuais engajados na construção de um mundo outro, “um mundo onde todos os mundos sejam possíveis”. São intelectuais que constroem o conhecimento coletivamente, em diálogo com os oprimidos e oprimidas, e não encastelados em escritórios; são sujeitos da práxis.

Por fim, o autor e a autora assumem a latino-americanidade como lócus de produção epistêmica para escrever palavras insurgentes, insubmissas e de(s)coloniais que semeiam um horizonte libertador, um amanhã justo, humanizador e democrático em que homens e mulheres se encontrem humanizados.

## Referências

- Adams, T. (2019). Catherine Walsh. In Pitano, S. C., Streck, D. R., & Moretti, C. Z. (Orgs.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (pp. 94-95). Curitiba: Appris.
- Adams, T. (2015). Walsh, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10(2), 585-590. Recuperado em 24 setembro, 2021, <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>.
- Brandão, C. R. (2012). Andarilhagem. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 41-42). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fiori, M. E. (1987). Prefácio. In Freire, P. *Pedagogia do oprimido* (17a ed., pp. 6-14). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Extensão ou comunicação?* (17a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler - em três artigos que se complementam* (Coleção Questões da nossa Época, Vol. 13, 50a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez: São Paulo.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Grazziotin, L., Klaus, V., & Pereira, A. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-posições*, Campinas. *No prelo*.
- Löwy, M. (1996). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2012). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 15-22). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Walsh, C. (Org.). (2013). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Serie Pensamiento Decolonial, Tomo I). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, ano 1(1), 17-31.
- Walsh, C. (Org.). (2017a). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Serie Pensamiento Decolonial, Tomo II). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2017b). Pedagogías Decoloniales. In Alarcón, T. G. (Org.). *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros"* (pp. 55-77). Bogotá: UNIMINUTO – Corporación Universitaria Minuto de Dios; CED – Centro de Educación para el Desarrollo.
- Walsh, C., & Mignolo, W. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Londres: Duke University Press.

[Índice](#)