Paulo Freire e Albert Memmi: diálogos em torno dos fundamentos e superação da questão colonial e da opressão

Alessandro de Melo

Ana Claudia Marochi

Introdução

Este é um trabalho de cunho teórico que tem como objetivo analisar os possíveis diálogos entre o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o escritor e ensaísta franco-tunisiano, de origem judaica e berber, Albert Memmi (1920-2020), tendo como parâmetro fundamental a questão do oprimido e da opressão, a partir da obra de Albert Memmi, *O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, lançado em 1957, e do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, lançado em 1968.

O ponto de vista que aqui será ressaltado é o da perspectiva libertadora. Memmi trata da experiência colonial francesa em África, especialmente sua vivência na Tunísia, e sobre a colonização e guerra de libertação da Argélia. Seu país natal, Tunísia, se libertou do jugo francês em 1956, mesmo ano que em Albert Memmi se muda para França e acaba se tornando cidadão francês em 1973. Já a Argélia teve que esperar até 1962 para que isso ocorresse, após uma guerra sanguinária e um espólio colonial arrebatador.

Paulo Freire em seu livro retrata sua experiência com os trabalhadores de Angicos, cidade no interior do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, onde realizou a sua primeira experiência de alfabetização de adultos, utilizando o método conhecido como Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, bem como suas experiências estrangeiras, a partir de seu exílio no Chile, onde viveu entre 1964 e 1969, período no qual escreveu *Pedagogia do oprimido*. Estas experiências iluminariam seu trabalho no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Suíça, a partir de onde foi conhecer as experiências de libertação dos países colonizados por Portugal, em especial Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau.

O livro de Memmi, lançado quase dez anos antes do livro de Freire, foi lido por este

e fez parte da construção de sua concepção, assim como a leitura da obra do médico martinicano Franz Fanon (1925-1961) entre outros[1]. Ele é a compilação de artigos que o autor lançou nas revistas *Esprit* e *Temps Moderns* em 1957, e que ganhou uma organização como obra em 1966, editada por J.J. Pauvert e que contava com um prefácio de Jean-Paul Sartre, que repercutiam os horrores da guerra contra a Argélia (Mesa, 1971). No Brasil o livro foi primeiramente publicado em 1967, traduzido e prefaciado por Roland Corbisier e traduzido por ele e por Mariza Pinto Coelho[2].

Na primeira parte do artigo será realizada uma incursão ao texto de Albert Memmi. Na segunda traremos as ideias de Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*. Para a conclusão pensamos uma pequena contribuição para uma pedagogia libertadora a partir das ideias de Freire e Memmi.

O retrato do colonizador e do colonizado

A primeira questão que vincula colonizadores e colonizados é a condição de privilégio de um sobre os outros. O território colonizado é transformado em meio de privilégio para os colonizadores, que encontram nestes territórios determinadas facilidades que não encontram em sua própria terra.

> Se seu nível de vida é elevado, é porque o do colonizado é baixo; se pode beneficiar-se de mão-de-obra, de criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável impunemente e não se acha protegido pelas leis da colônia; se obtém tão facilmente postos administrativos, é porque esses postos lhe são reservados e porque o colonizado deles está excluído; quanto mais respira à vontade mais o colonizado sufoca (Memmi, 1967, p.25).

Todo o empreendimento colonial se dirige para o bem-estar dos colonizadores, e é para a manutenção de sua imagem como dominação natural que se dirigem os esforços do Estado colonial. Destaque-se que nem administradores eficazes eram os colonizadores, ao contrário, diz nosso autor, geralmente são medíocres e causam as maiores ruínas nas colônias.

O mecanismo do privilégio dos colonizadores se dá por dois meios: o reforço dos méritos do colonizador e dos deméritos dos colonizados. Neste sentido se forma e desenvolve a imagem do colonizador como *colonialista*. “O colonialista não é, em

suma, senão o colonizador que se aceita como colonizador. Que, em consequência, explicitando sua situação, procura legitimar a colonização [...] Em resumo, o *colonialista é a vocação natural do colonizador*" (Memmi, 1967, p.51-52 destaques do original).

Esta é a condição do "complexo de Nero", ou seja, do usurpador que se assume como tal, e que faz deste processo de usurpação o mais legítimo possível. O usurpador tenta ao máximo fazer desaparecer o usurpado, pois a sua presença o condena como usurpador, consciente que é desta situação. Porém, isso tem um limite: pode-se querer apagar da geografia os colonizados, mas a situação da relação entre ambos é tal que se torna impossível o desaparecimento de um sem que o outro tenha o mesmo destino. "Precisa negar, com todas suas forças, o colonizado e, ao mesmo tempo, a existência de sua vítima lhe é indispensável para continuar a ser o que é" (Memmi, 1967, p.57).

No âmbito político, podemos afirmar que toda nação colonialista traz em seu seio o germe do fascismo, no sentido de este ser um regime de opressão, como no caso da relação colonialista, na qual: "As relações humanas resultam de uma exploração tão intensa quanto possível, fundam-se na desigualdade e no desprezo, garantidas pelo autoritarismo policial" (Memmi, 1967, p.64).

O racismo é o traço mais marcante da relação colonial, e as suas marcas ficam nos países colonizados mesmo depois de processos de independência. A racialização das relações sociais é uma forma de superexplorar a força de trabalho dos colonizados, e que ainda resulta em uma interiorização do retrato próprio como inferiorizados. O racismo na relação colonial, diz Memmi, mais do que teorizada pelas ciências desenvolvidas no século XIX nas metrópoles, é vivenciada cotidianamente. Trata-se de um:

> Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos, exercidos desde a primeira infância, valorizado pela educação, o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Memmi, 1967, p.69).

Diferente da relação capitalista entre burguesia e proletariado na metrópole, onde admite-se a possibilidade de este grupo mudar de posição social, os colonizados jamais poderão ser salvos, mesmo que ou quando atingem posições social e

financeiramente mais importantes que os colonizadores, e nem mesmo integrando-se à religião oficial do colonizador. O racismo é a arma que se antepõe a qualquer possibilidade de mudança de posição do colonizado. O racismo, afirma Memmi:

Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, mas funda sua *imutabilidade*. Somente o racismo permite colocar na eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em certa data (Memmi, 1967, p.71).

Outra faceta da relação com a colônia é que o colonizador não enlaça seu destino com o destino dos colonizados.

O colonialista não faz coincidir seu futuro com o da colônia, só está aqui de passagem, não investe senão o que rende a curto prazo. A verdadeira razão, a principal razão da maior parte de suas carências é esta: o colonialista jamais decidiu-se a transformar a colônia à imagem da metrópole, e o colonizado à sua imagem. *Não pode admitir tal adequação, que destruiria o princípio de seus privilégios.* (Memmi, 1967, p.68 destaques do original)

Trata-se, portanto, de uma relação puramente espoliativa, tanto a espoliação da terra e das riquezas quanto do trabalho superexplorado dos colonizados, que são abandonados após este processo de espoliação, deixados depois de terem suas condições de desenvolvimento com dignidade praticamente impossibilitadas.

Toda argumentação sobre o “mito” dos colonizados pauta-se na naturalização de seus papeis, ou seja, como colonizados ou colonizadores, criando-se, portanto, estereótipos.

O primeiro deles, sobre o colonizado, é a preguiça. Mas antes de um fato concreto, a preguiça é um pretexto para a superexploração do trabalho dos colonizados, o que acaba se materializando nos “salários inverossímeis”, como diz Memmi. “Ao colonizado não se pede senão seus braços, e ele não é senão isso: além disso, esses braços são tão mal cotados, que pode-se alugar três ou quatro pares deles pelo preço de um só” (Memmi, 1967, p.78).

Junto com a preguiça, junta-se ao mito do colonizado a sua debilidade em geral,

inclusive para se manter, para se proteger. Daí a noção do *protetorado* colonial, que carrega consigo uma concepção do colonizado como infantil, irracional, perverso e violento, legitimando com isso a ação colonial. Sua humanidade é negada, tornando-se opaca ao colonizador. O "*eles"* do discurso colonial produz o anonimato e a indiferenciação. Qualquer forma de liberdade é negada, inclusive a de ser ou não colonizado. O ideal é que, no fim do processo, o colonizado reconheça a legitimidade do colonizador.

Ao concordar com essa ideologia, as classes dominadas confirmam, de certa maneira, o papel que lhes foi atribuído. O que explica, entre outras coisas, a relativa estabilidade das sociedades; a opressão é, por bem ou por mal, tolerada pelos próprios oprimidos (Memmi, 1967, p.83).

Como se sabe, a ideologia não é apenas um conjunto de ideias, mas se materializa nos aparelhos ideológicos (Althusser, 2017). Logo, esta situação em que o retrato do colonizado se constitui tão violentamente, gera por parte do colonizador a instituição de iniciativas práticas. "Uma vez que o colonizado é *presumido* ladrão, é preciso prevenir-se *efetivamente* contra ele; suspeito por definição, por que não seria culpado?" (Memmi, 1967, p.85).

Ao contrário dos cidadãos dos países livres, os colonizados não têm, diante da política, o sentimento de responsabilidade, de culpa ou crédito pelo que ocorre ou venha a ocorrer. Simplesmente estão fora do jogo. Não são agentes da história. Não lhes cabe papel algum na história do colonizador. Somente sentem o peso da história. Por isso precisam, para sair desta situação, construir a própria história. "As duas saídas, historicamente possíveis, são então tentadas, sucessiva ou paralelamente. O colonizado tenta *ou tornar-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões*, das quais foi amputado pela colonização." (Memmi, 1967, p.106 destaques do original). É o caminho da libertação que procuramos ao analisar a Pedagogia de Paulo Freire.

A opressão do oprimido como caminho da libertação

Diferente do livro de Albert Memmi, que é muito mais dedicado a explorar as consequências da colonização nos colonizados e na relação de dominação inerente a esta relação, o livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, nos fala tanto de uma crítica radical da opressão quanto das possibilidades e caminhos da libertação.

Parece haver no educador brasileiro um elemento que falta no texto de Albert Memmi, que é a esperança, a viabilidade de um futuro em construção, a utopia de uma sociedade sem opressores e oprimidos.

A relação entre opressores e oprimidos, para Paulo Freire, reprime aquela que é a natureza humana de “ser mais”, embora essa situação não instala nos oprimidos a vocação para “ser menos”.

Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade […] porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens[3] – a do ser mais (Freire, 2013, p. 56).

A generosidade dos opressores é sempre eivada de falsidade e hipocrisia, isso porque não interessa aos opressores acabar com a situação que justamente faz existir sua generosidade. A violência opressora é sádica, conforme Freire compreende as teses de Erich Fromm, em seu livro “*El corazón del hombre, breviário”*, de 1967, ao qual teve acesso em seu exílio. O opressor é sádico quando transforma os oprimidos em objetos, e sobre eles faz e refaz seus privilégios sociais. Paulo Freire denomina esta consciência sádica como “necrófila”, ou seja, que possui impulso para a morte e não para a vida. Como objetos, os oprimidos perdem seu direito ao presente, ao futuro, e até mesmo sobre o seu passado.

Esta política necrófila e sádica, porém, não se assenta apenas na violência externa dos aparatos coloniais. Ela é também internalizada pelos oprimidos.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2013, p. 67).

É nítida a proximidade entre nossos autores. De fato, Freire cita o livro de Memmi nesta altura do livro, em uma nota de rodapé. O desafio da libertação tem a ver também com o desafio da autoestima individual e coletiva. Os oprimidos precisam superar a descrença em si mesmos, superar a ideologia de que os opressores são naturalmente os que organizam o mundo do jeito que este deve ser.

Outra das características da violência dos opressores sobre os oprimidos é a "prescrição", como diz Paulo Freire:

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2013, p. 44-45).

Os oprimidos guardam em si, hospedando-os, os opressores. Este é, também, um tema comum a Freire e Memmi. Enquanto não percebem criticamente desta dupla consciência que carregam, reproduzem dentre os seus pares as relações de violência.

A violência em situação colonial acaba por constituir os oprimidos em seres duplos, que carregam em si o opressor, internalizando "outro" em si como ente naturalmente constitutivo de sua natureza. A interpelação mais comum na situação colonial, como bem descreveu Memmi, e também Freire, é a visão meritocrática dos opressores frente à preguiça dos oprimidos.

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que "conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco". Se os outros – "esses invejosos" – não tem, é porque são incapazes e preguiçosos, a que juntam ainda um injustificável mau agradecimento a seus "gestos generosos". E, porque "mal agradecidos e invejosos", são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar (Freire, 2013, p. 62).

A temática de Memmi aqui fica evidenciada na análise de Freire sobre a relação entre opressores e oprimidos. Internalizado o opressor em si, os oprimidos são

levados a agir contra seus próprios interesses. Desta forma, o primeiro passo para a libertação é justamente a conscientização desta presença, afastar-se, olhar o opressor de longe, se distanciar dele e entender os processos de violência que sofrem nesta situação colonial. No entanto, diz Freire, não basta saberem-se oprimidos, é preciso que se engajem na luta pela emancipação, luta práxica, transformadora do mundo, que perpassa pela conscientização.

A primeira lição no que se refere à conscientização, diz Freire, é que ela não se dá apenas no âmbito teórico. A conscientização é resultado que se constrói na luta, e não é mero "blá blá blá", como diz nosso autor. Aqui, epistemologicamente encontra-se uma das principais teses de Paulo Freire: o encontro da objetividade e da subjetividade. Ou seja, as subjetividades são fundamentais para a construção da ação dos oprimidos contra os opressores, no entanto, só a subjetividade pode nos levar ao "subjetivismo" (ou "homens sem mundo"). Por outro lado, só levar em conta a objetividade sem a presença dos sujeitos é "objetivismo" (ou "mundo sem homens"). Ambas situações negam a realidade, que é feita de sujeitos mediados por situações objetivas, perante as quais agem em conformidade com as condições que lhes são dadas, e em conformidade com o grau de consciência que detém das situações.

Mas, diz Freire, é justamente esta situação de "ser menos" o motor da luta por "ser mais", ou seja, o "inédito viável". Esta luta é pela emancipação dos oprimidos, sem que seja uma luta por uma nova forma de opressão, o que significa inclusive a não opressão dos opressores. A tarefa de libertação é a de libertar a todos, opressores e oprimidos, e só os oprimidos podem fazer isso, ou seja, atuar como "restauradores" da humanidade para todos. Afinal, pergunta Freire (2013, p. 41):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Os oprimidos, portanto, são os que fazem sua libertação na práxis, sem alienar a sua consciência nem para opressores nem para líderes que com eles não congreguem de verdade. Toda ação de libertação só tem sentido "com" e não "para" os oprimidos. É na autêntica luta por superar a situação opressora que se dá

a luta por ser mais, que somente os oprimidos podem levar adiante, mas não sem um alto custo, que é libertar-se do opressor subjetivamente, ou seja, desalojar o opressor que existe em si, que cria a dualidade no ser do oprimido, e, objetivamente, construir uma sociedade emancipada. “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2013, p. 46).

No processo da prática libertadora, os oprimidos tem de deixar para trás a atração que possuem pelos opressores. Diz Freire citando nosso autor tunisiano (2013, p. 67): “É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da ‘consciência colonizada’, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele”.

Após estas breves considerações, partimos para a terceira parte do texto, na qual serão discutidos, em forma de considerações finais, as possibilidades de uma pedagogia libertadora a partir das ideias de Memmi e Freire.

Esboços para uma pedagogia libertadora

Chegados a este ponto, voltamos a uma questão fulcral: a luta pela emancipação tem um caráter pedagógico, portanto, temos que abordar o fato de que a situação colonial é ela mesma refletida na forma educacional, especialmente escolar. Memmi (1967, p. 95-96) é certeiro ao retratar como a escola colonial afeta a formação.

> Ora, a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne oportunidade de ser acolhida em uma escola, não será por ela nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a de seu povo. A história que lhe contam não é a sua.
>
> Tudo parece ter acontecido longe de sua terra; seu país e ele mesmo estão no ar, ou não existem senão com referência aos Gauleses, aos Francos, à batalha do Marne; em relação ao que ele não é, ao cristianismo, ao passo que não é cristão, ao Ocidente que se detém diante de seu nariz, em uma linha tanto mais transponível quanto mais imaginária. Os livros lhe falam de um mundo que em nada lembra o seu […].

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A partir desta perspectiva, Paulo Freire também critica o que ele chamou de “educação bancária”, que se pauta na narração de conteúdos e na centralidade do narrador, que é o professor sujeito, e que tem como objeto os educandos, ouvintes. Mas uma narração que, como apontado por Memmi, é também uma forma alienante de tratar a realidade, ou seja, como algo parado, estático e compartimentado. Além disso, afirma Freire, muitas vezes a narração é sobre algo completamente alheio à realidade.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. a sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2013, p. 65).

Como apontaram Memmi e Freire sobre a educação em situação colonial, a instituição escolar neste contexto é alienada do contexto social/histórico em que existe, ou seja, a colônia, ou sua perpetuação nos países dependentes. A escola colonial, que é também o projeto hegemônico de escola burguesa, possui como fundamento curricular a centralidade da cultura eurocêntrica. Desta forma, assentada em uma sociedade dependente de um país em desenvolvimento, localizado no sul do mundo, em um território historicamente explorado pelo colonialismo e imperialismo, os conteúdos escolares seguem no geral o esquema eurocêntrico da cultura e da ciência.

Uma educação emancipatória, frente ao quadro posto pela educação colonizada, tem o desafio de encarar a forma, o conteúdo e o projeto formativo, pensando em outra humanidade.

Do ponto de vista da forma escolar enfatizamos um conceito freiriano: o diálogo, que seria a única maneira de haver de fato comunicação, porque somente em uma relação dialogal superam-se as hierarquias, pelas quais um sujeito age sobre um objeto. O diálogo nutre-se da crença no outro/outra, no “profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2013, p. 115), e “[...] pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os

demais também cheguem a ser eles mesmos” (Freire, 1967, p.107).

A crença do educador enunciada no fato de que “somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”, coloca o projeto antropológico e político de uma educação emancipatória na ordem do dia: o novo só se faz coletivamente, e a humanidade nova que se pretende não é produto de relações individualistas e individualizadas.

Com relação aos conteúdos, um projeto emancipatório de educação tem o desafio de encarar a superação das hierarquias de conhecimento secularmente estabelecidas, pautadas pelo eurocentrismo, pelo racismo e pelo patriarcado: o que se ensina na escola é predominantemente conhecimento produzido nos países centrais por homens brancos. O currículo, afinal, não é algo naturalmente produzido, mas uma escolha social sobre o que é considerado legítimo para ser ensinado e aprendido, e isso deriva de relações de poder, que ideologicamente desaparecem na pretensa neutralidade curricular.

E nesse sentido, os conhecimentos selecionados e a forma que o currículo adota implicam a direção que o processo de ensino tomará, implicam quais os objetivos, finalidades, preferências, gostos, comportamentos, mentalidades, e subjetividades que são almejados para uma certa população (Melo; Ribeiro, 2019b, p. 1790).

Uma educação emancipatória segue na contramão desta tendência ao abordar como conteúdo a crítica do eurocentrismo, do racismo e do patriarcado, além dos conteúdos relativos ao trabalho associado como princípio educativo, e, com isso, desenvolver todas as dimensões possíveis do ser humano, vinculado a um projeto de conhecimento que estabeleça vínculos entre as novas gerações e sua própria existência no mundo, como sociedade e como indivíduos. E isso só se faz apontando as estruturas desiguais desta sociedade, e também apontando os mecanismos de reprodução do *status quo*.

Sobre o último elemento, a formação humana, nos valemos de todos os princípios até aqui expostos para criticar, em primeiro lugar, a redução formativa contida nos projetos burgueses de educação: educar para o mercado de trabalho, para a obediência cidadã a regras injustas, educar para a competição, para a performatividade, para a “resolução de problemas” (Popkewitz, 2009). Ou, ainda, criticar a redução da aprendizagem às “competências e habilidades” (Melo;

Marochi, 2019), privilegiando entre as disciplinas aquelas mais adequadas para a formação convenientemente adaptada para o trabalho precarizado, simplificado e barato.

O que se busca é o “ser mais” freireano, absolutamente vinculado à sua história, identificado com sua posição de classe, raça e gênero, que, na luta pela emancipação, encontre-se em diálogo com outras e outros, que possam se constituir a partir da apropriação das heranças sócio-históricas de que é genealogicamente derivado, sem perder o diálogo com outras culturas. Que possa desenvolver competências, habilidades, conhecimentos, criatividades e consciência da corporeidade, gênero e sexualidade, desde que não limitadas ideologicamente a problemas do cotidiano alienado, mas que se expandam para horizontes emancipatórios e coletivamente construídos. Apostamos que a escola ainda é um espaço privilegiado para isso, desde que esta não seja reprodutora da colonialidade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular.*Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100431&script=sci_arttext.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *Revista e-curriculum*, v. 17, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESA, R. Prologo a la edición española. *In:* MEMMI, A. *Retrato del colonizado precedido por el retrato del* colonizador. Madri: Cuadernos para el diálogo, 1971. p. 9-23.

POPKEWITZ, T.S. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata, 2009.

Notas

[1] A edição do livro de Memmi indicada por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido é a seguinte: MEMMI, A. *The colonizer and the colonized.* Boston: Beacon Press, 1967. Uma edição deste livro encontra-se na Biblioteca Nacional de Chile, e pode ser por este meio que Paulo Freire teve contato com esta obra.

[2] Em 1977 houve uma segunda edição do livro no Brasil. No entanto, nenhuma destas edições contava com o Prefácio de Jean-Paul Sartre. Atualmente temos a edição de 2007 da Editora Civilização Brasileira, que conta com o Prefácio de Jean-Paul Sartre e com o prefácio de Albert Memmi à Edição de 1966 do livro. Em castellano encontramos uma edição de 1971 da Cuadernos para el Diálogo, traduzido por Carlos Rodriguez Sanz, com um Prólogo de Roberto Mesa, e contando já com o Prefácio de Jean-Paul Sartre e igualmente com o Prefácio de Memmi à edição de 1966.

[3] Paulo Freire, em seus livros inaugurais, usa “homens” entendendo-se como sinônimo de humanidade, de todos e todas. No entanto, faz uma autocrítica posterior, na qual diz sobre a necessidade de afirmar o gênero feminino no texto.