Paulo Freire e Boaventura Sousa Santos: convergências para o pensamento crítico

*Paulo Freire y Boaventura Sousa Santos:
convergencias para el pensamiento crítico*

Ana Otero de Oliveira Mendonça¹

Dilma Beatriz Rocha Juliano²

Resumo

Este artigo apresenta como objetivo promover a reflexão sobre a libertação colonial a partir de duas obras selecionadas: *Pedagogia do oprimido* (1983) de Paulo Freire em relação com a sociologia crítica Boaventura de Souza Santos, *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências* (2002). Nesta investigação desenvolvemos a hipótese de que a crítica ao hegemônico é fundamental nos processos de libertação, e que o pensamento pedagógico proposto por Freire é em si uma proposta anti-hegemônica. Por se tratar de uma pesquisa teórica, a metodologia se refere ao manejo de textos, conceitos e enunciados críticos. O método desenvolvido para a aproximação entre as linguagens de Freire e Santos consiste em uma perspectiva qualitativa e crítica dos textos selecionados através do diálogo de seus pontos chave, buscando similaridades entre elas. A breve reflexão teórica apresentada sintetiza alguns aspectos críticos fundamentais frente a construção do imaginário do mundo moderno/colonial e a construção de pensamento no hemisfério ocidental. A crítica à monocultura dos saberes é cada vez mais necessária, em um mundo aceleradamente globalizado. Após esta reflexão, percebemos que os processos de transformações sociais contra hegemônicos necessitam promover a crítica à linearidade e à exclusividade da razão estabelecida pela colonização ocidental. A problematização crítica questiona a naturalização hierárquica e dicotômica, bem como a concepção de um saber único absoluto e principalmente que se encontre fechado ao diálogo. Por fim, consideramos que apenas “esvaziar” a colonialidade do saber não é suficiente, precisamos criar novas possibilidades de pensar e agir que sejam congruentes com a ecologia de saberes.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Boaventura Sousa Santos; Pedagogia crítica; Sociologia crítica.

Resumen

En este artículo se presenta el objetivo de promover la reflexión sobre la liberación colonial a partir de dos obras seleccionadas: “Pedagogía do Oprimido” (1983) de Paulo Freire, en relación con la sociología crítica Boaventura de Souza Santos, “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2002). En esta investigación desarrollamos la hipótesis de que la crítica de lo hegemónico es fundamental en los procesos de liberación, y que el pensamiento pedagógico propuesto por Freire es en sí mismo una propuesta antihegemónica. Al tratarse de una investigación teórica, la metodología se refiere a la gestión de textos, conceptos y declaraciones

¹ Mestranda bolsista pela FAPESC no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, ambos na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Palhoça, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ana.mendonca1@unisul.br

² Doutora em Teoria Literária. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Palhoça, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dbjuliano@hotmail.com

críticas. El método desarrollado para la aproximación entre el lenguaje de Freire y de Santos consiste en una perspectiva cualitativa y crítica de los textos seleccionados a través del diálogo de sus puntos clave, buscando similitudes entre ellos. La breve reflexión teórica presentada sintetiza algunos aspectos críticos fundamentales en la construcción del imaginario del mundo moderno/colonial, y la construcción del pensamiento en el hemisferio occidental. La crítica de la monocultura del conocimiento es cada vez más necesaria en un mundo globalizado acelerado. Tras la reflexión, nos damos cuenta de que los procesos de transformación social contra los hegemónicos necesitan promover la crítica de la linealidad y la exclusividad de la razón establecida por la colonización occidental. La problematización crítica cuestiona la naturalización jerárquica y dicotómica, así como la concepción de un conocimiento absoluto y principalmente único que está cerrado al diálogo. Por último, consideramos que no basta "vaciar" la colonialidad del conocimiento, sino que hay que crear nuevas posibilidades de pensar y actuar que sean congruentes con la ecología de los saberes.

Palabras clave: Paulo Freire; Boaventura Sousa Santos; Pedagogía Crítica; Sociología crítica.

1. Introdução

As investigações, no Mestrado, em linguagem e cultura levam ao pensamento sobre as relações coloniais, constituidoras das sociedades latino-americanas, e seus efeitos sobre o presente como extensão e manutenção do pensamento dos povos sobre si mesmos na chave autonomia/dependência. A investigação, que aqui se apresenta, se fundamenta no estudo da obra de Paulo Freire, especialmente em suas propostas libertárias de mudança social contra hegemônica, presentes na América Latina e em regiões geográficas que sofrem as consequências da opressão colonial.

Apresentamos como o objetivo a aproximação da obra “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire (1983) ao pensamento sociológico crítico do português Boaventura de Souza Santos, expresso em “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2002). Nessa obra o autor reconhece as limitações da tradição científica e filosófica ocidental, e considera que vivenciamos em nossa era um “gigantesco desperdício da experiência” (SANTOS, 2002, p. 3), criticando a arrogância hegemônica que não se interessa em descobrir outros tipos de racionalidades (a não ser para transformar em matéria prima), se fechando em uma razão única e linear.

A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental vem sendo criticada na América Latina há bastante tempo e em profundidade, a exemplo dos estudos de Aníbal Quijano, Walter D Mignolo e Enrique Dussel. Esses pensadores percebem que, principalmente a partir das navegações atlânticas, a diferença fenotípica e cultural foi identificada como desigualdade, consolidando-se a partir de uma elite que usufrui do privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente, sendo assim, a elite se coloca no centro e se estabelece como parâmetro dessas determinações. Esses autores desenvolvem uma ampla reflexão sobre o imaginário do mundo moderno/colonial, e a construção eurocêntrica do pensamento no hemisfério ocidental.

Na reflexão sobre a colonialidade e suas formas de manutenção, coloca-se como fundamental o enfoque sobre a amplitude e complexidade do ato pedagógico. O pensador brasileiro Paulo Freire é destacado por sua influência na área em diversos países do mundo, justamente por reconhecer, e demonstrar a impossibilidade da educação neutra, a politicidade inerente ao ato pedagógico e luta por uma educação que reconheça as necessidades dos oprimidos social, econômica e politicamente. O pedagogo demonstra, em sua própria prática, a educação e a cultura como exercícios da liberdade (MAFRA, et al., 2009).

Dentre as epistemologias do Sul, encontramos constantemente a crítica ao pensamento hegemônico, linear, dicotômico e fixista. Destacamos a crítica ao hegemônico como ponto motriz aos processos de libertação, nessa direção o pensamento pedagógico proposto por Freire é em si uma pedagogia anti-hegemônica. Para dar conta dessa hipótese, apresentamos este breve ensaio como diálogo entre as reflexões críticas da pedagogia de Paulo Freire e a sociologia de

Boaventura de Souza Santos, naquilo que a leitura de ambos sugere como convergência: pensar alternativas à globalização neoliberal hegemônica.

2. Trajetória Metodológica

Por se tratar de uma pesquisa teórica, a metodologia se refere ao manejo de textos, conceitos e enunciados críticos. Para esta abordagem, selecionamos dois textos: “Pedagogia do oprimido” (1983), do brasileiro Paulo Freire; “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” do português Boaventura de Souza Santos. O procedimento metodológico desenvolvido para a aproximação entre as linguagens de Freire e Santos consiste em uma perspectiva qualitativa e crítica da leitura dos textos postos em diálogo: selecionando pontos chave e buscando similaridades.

A estratégia metodológica foi realizada como meio de produzir uma análise crítica contextual, que nos auxilie no pensamento sobre o presente em sua urgência de libertação colonial. Como estratégia de construção textual realizamos as aproximações conceituais, uma vez que são estas que nos dão as chaves para análise da linguagem crítica presente nas obras.

3. A Reflexão crítica na sociologia das ausências e na concepção *problematizadora*³ da educação

Paulo Freire como pedagogo crítico, percebe a educação também como um instrumento de opressão, apresenta a noção educação bancária, compreendida como uma educação fixa e estática, que pretende um educando que apenas reproduza conteúdos, sem desenvolver a habilidade de atribuir significado ao discurso que está sendo reproduzido. Nesse caso, a manutenção da opressão consiste em anular a ação cognoscente do educando. A visão bancária da educação concebe o saber como propriedade de alguns, e se edifica a partir da absolutização da ignorância de outros, bem como de uma fixação das posições, onde o educador “Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1983, p.67). Reafirmando, assim, a “cultura do silêncio” sobre os educandos, que devem receber passivamente as narrativas.

O autor contextualiza o cenário político no qual surge sua obra, no ano de 1968, cenário que apresenta semelhanças ao contexto político no Brasil em 2020, naquilo que mantém: as polaridades políticas (direita, esquerda). Esses posicionamentos, apesar de ideologicamente distintos, são igualmente fatalistas e fragmentadores, e ambos posicionamentos políticos se fazem reacionários, de acordo com Freire, “ambos girando em torno de ‘sua’ verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém a discute” (FREIRE, 1983, p.24). Daí que lhes seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade. “Sofrem ambos da falta de dúvida” (FREIRE, 1983, p.24). Sendo assim a lacuna que impossibilita o diálogo entre as diversidades, se edifica na ausência de pensamento crítico.

Para Santos a ausência do diálogo se edifica a partir da monocultura da razão e do saber científico, que desconsideram a diversidade do conhecimento. O autor desenvolve seu ensaio a

³ Termo cunhado por Paulo Freire pretende uma concepção de educação constantemente crítica, sendo assim, não se considera o termo como um substantivo ou adjetivo, como ocorre no caso da palavra “problematizada”, o neologismo de Freire apresenta uma proposta de constante ação (FREIRE, 1983).

partir de críticas às relações de dominação que se estabelecem, na linearidade e na ordem naturalmente hierárquica entre os saberes. Frente à razão única, Santos descreve propostas de ecologias de saberes, considerando que a realidade deve ser ampliada para incluir as realidades silenciadas, e ativamente produzidas como não existentes. Os silenciamentos culturais e a sociologia das ausências se fortalecem a partir das dicotomias propostas pela razão metonímica, e contêm sempre uma estruturação hierárquica como por exemplo: “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2002, p.7). A razão única, se mantém a partir do tempo linear. Essa razão, especificamente, o autor apresenta como a razão proléptica: “Esta monocultura do tempo linear. Ao mesmo tempo que contraiu o presente, como vimos atrás ao analisar a razão metonímica, dilatou enormemente o futuro” (SANTOS, 2002, p. 21). Dessa forma, ele destaca que “Um futuro assim concebido não tem de ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica” (SANTOS, 2002 p.21) A crítica a esta razão pretende dilatar o presente, e contrair o futuro, “A dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências” (SANTOS, 2002, p. 21).

De acordo com Freire, o futuro é percebido pelo reacionário como ponto estático a ser alcançado, age como se o futuro “[...] fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles” (FREIRE, 1983, p.24). Por essa via, a pedagogia deveria ser conduzida no sentido de promover a melhor adaptação à realidade. A proposta pedagógica freiriana nos provoca a pensar de maneira oposta, ou seja, não se pretende a adaptação humana, mas sim o desenvolvimento da criatividade da ação humana e seu potencial de interação com a realidade, e, diferentemente do posicionamento reacionário, o futuro se encontra aberto às possibilidades de mudanças.

A hipótese apresentada por Freire sugere que a situação da opressão se origina na oposição educador-educandos, e se soluciona a partir do momento que ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Dessa forma, pretende superar as dicotomias fixas, visto que são extremamente alienantes e provocam cisões profundas, a exemplo da cisão homens-mundo que, para Freire, o que há são “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1983, p.71). A educação bancária produz a inação humana, nessa concepção não existe qualquer possibilidade de interação com a realidade, e conduz a aceitação da opressão sem criticidade.

A criticidade presente na sociologia das emergências de Santos consiste em realizar uma ampliação simbólica dos saberes, e pensar a ação humana como agente do futuro, na perspectiva de Ernest Bloch, na obra “The Principle of Hope” (1995), na qual considera as potências utópicas do (o Ainda-Não), “O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata” (SANTOS, 2002, p. 22). O não ao hegemônico produz o sim às diversidades, ao ampliar as possibilidades do tempo presente, e desestabiliza o pensamento ocidental estático.

Na concepção bancária é o pensamento elaborado como estático que posiciona os educandos como passivos, que devem ser cada vez mais apáticos e adaptados, sendo esta a função fundamental da educação bancária: adaptar os oprimidos à realidade criada pelo opressor. Conseqüentemente os opressores “reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico” (FREIRE, 1983, p. 68), este aspecto atualiza a fala de Freire ao contexto brasileiro atual, quando o ataque violento e frontal a ele e a sua pedagogia é frequente. A educação bancária, ao pretender a adaptação, produz uma “ação social de caráter paternalista” (FREIRE, 1983, p.69). Essa ação social é opressiva e desumaniza o outro ao colocá-lo submetido às verdades na perspectiva hegemônica de mundo, impugnando o pensar autônomo daqueles que, a crença na educação bancária, chama de outros, negando “sua ontológica vocação de Ser Mais” (FREIRE, 1983, p.70).

A proposta sociológica de Santos afirma, assim como a pedagogia de Freire, que o desperdício da experiência gerado pela arrogância da razão nega a validade ontológica das diversidades. Para o autor a possibilidade de um futuro melhor não se encontra em um futuro distante, mas na ampliação do presente, bem como na abertura ao diálogo intercultural, visto que isso possibilitaria as ecologias de saberes (SANTOS, 2002).

Em diversos países da América Latina, sobretudo os de forte presença multicultural, os povos indígenas têm se posicionado fortemente interessados na manutenção da autonomia na tomada de decisão sobre seus saberes e sobre suas práticas. Os povos originários sofrem as consequências da temporalidade hegemônica, que desconsidera as diferentes temporalidades simultâneas que existem. Esses povos, bem como os povos do campo que habitam em intensa relação com a terra são taxados e fixados como passado. Um dos procedimentos da sociologia das ausências consiste em contrapor a lógica da monocultura do tempo linear, “O objetivo é, tanto quanto possível, converter em contemporaneidade a simultaneidade que a zona de contato proporciona” (SANTOS, 2002, p.41).

Sobre as relações entre as diversidades, citadas a cima, o autor ressalta ainda a importância do trabalho da tradução nas zonas de contato multiculturais, afirmando que “No futuro próximo, a decisão sobre quem traduz irá, provavelmente, tornar-se uma das mais decisivas deliberações democráticas na construção da globalização contra hegemônica” (SANTOS, 2002, p.42). A subjetividade presente no ato da tradução requer que o tradutor, para além do idioma, conheça a lógica cultural e o contexto sociológico dos idiomas em questão para realizar o diálogo intercultural. É preciso perceber, também, que nem a educação, nem a tradução são atos neutros, tanto o tradutor e quanto o educador, interagem subjetivamente em sua ação.

Assim como a tradução, a reflexão crítica implica necessariamente na contextualização dos sujeitos, desse modo, uma concepção problematizadora da educação deve contextualizar e reconhecer o caráter histórico dos seres humanos. O ato de contextualizar permite abrir o campo das significações ao se aproximar dos sujeitos, transcende as práticas bancárias (“imobilistas”, “fixistas”), reconhece os homens como seres históricos. Mas a história e o ser humano em Freire não são unilineares e são necessariamente inconclusos, inacabados. De acordo com Freire, é do inacabamento humano que se origina a educação como um fazer permanente. Posto isso, entendemos que “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 1983, p 84). A mudança é anticolonial e contra hegemônica, visto que a globalização neoliberal requer a manutenção da ingenuidade e submissão, ou seja, o não desenvolvimento do pensamento crítico e a reprodução impensada de suas estruturas, como meio de manutenção dos poderes instituídos.

A situação colonial é de pretensão hegemônica, sendo assim proíbe o “Ser Mais” (FREIRE, 1983, p.86), atuando violentamente contra a autonomia do ser. Além disso, “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos” (FREIRE, 1983, p. 86). Trata-se, portanto, da desumanização e o intelectualismo alienante que objetifica os seres vivos. A educação de Freire é contra hegemônica quando propõe transgredir as hierarquias naturalizadas, e, especificamente em educação, na compreensão de que “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 1983, p. 86). Dessa forma a educação libertadora exige deslocamentos de verdades colonizadoras e promove transformação do sujeito em autonomia do pensar.

Será que apesar de habituada à pretensão hegemônica, a cultura ocidental eurocêntrica esteja disposta a dialogar com as culturas que antes oprimira e sair da inércia do seu pensamento dicotômico? De acordo com Santos, as culturas oprimidas estão disponíveis e ansiosas para este diálogo. O autor considera possível que através do trabalho de tradução originado deste contato se estabelecem as condições “para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos” (SANTOS, 2002, p.45). Destaca que do contato cultural surge a necessidade da tradução dialógica, e ainda sobre o trabalho de tradução ressalta como principal desafio: “A gestão do silêncio e a tradução do silêncio são das tarefas mais exigentes do trabalho de tradução” (SANTOS, 2002, p.43).

As reflexões que apresentamos até então demonstram que a cultura colonizadora se pretende hegemônica, opera a partir de um projeto de inação e do silenciamento, gerando a impossibilidade do diálogo. Por outro lado, existe, continuamente, uma tensão entre a pretensão hegemônica e a resistência histórica dos povos oprimidos, povos que através da resistência impossibilitam a concretude da pretensão hegemônica.

A resistência surge quando a educação *problematizadora* (FREIRE, 1983) da educação, cunha sujeitos *problematizadores* e críticos, que rompem a “cultura do silêncio” e com a ordem naturalizada como verdadeira. De acordo com Freire “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’ ” (FREIRE, 1983, p.87). Essa é a razão pela qual a concepção problematizadora permite a abertura à outras epistemologias, visto que partir do questionamento, promove abertura ao diverso, e ao reconhecer a incompletude do conhecimento, denuncia os que se pretendem neutros e acabados. Ainda de acordo com Freire (1982) “Quem fala em neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua inneutralidade em se favor” (FREIRE, 1982, p.77).

3. Considerações Finais

Após realizada esta breve reflexão sobre a relação existente entre a educação problematizadora de Paulo Freire e a sociologia crítica de Boaventura Sousa Santos, destacamos que as propostas de transformações políticas contra hegemônicas necessitam promover, como estratégia de libertação, a crítica à linearidade e exclusividade da razão estabelecidos pela colonização ocidental europeia.

Dessa forma, consideramos como fundamental ao processo de libertação o reconhecimento da incompletude cultural, humana, e, igualmente, do conhecimento, rechaçando as classificações fixas e estáticas. Sendo assim, a incompletude além de força motriz do processo pedagógico possibilita o abrir-se ao diálogo, fundamental e necessário aos pontos de encontros multiculturais.

Para além, a pedagogia de Freire percebe a política e a educação como inseparáveis, o que a equiparara a estrutura social à estrutura político-pedagógica. Nessas estruturas, a linguagem e a cultura humanas são igualmente inseparáveis da relação político-pedagógica e precisam ser constantemente repensadas e ampliadas. Sendo assim, não devem servir a uma elaboração teórica única e estática.

Paulo Freire descreve a relação opressiva e dicotômica presente no pensamento pedagógico nacional no conflituoso ano de 1968. Estamos no ano de 2020, e seguimos, paradoxalmente, reproduzindo institucionalmente a situação opressora, mas ao mesmo tempo, podemos observar movimentos de reação ao pensamento que se pretende único e hegemônico. A exemplo de propostas de fóruns como esse, que pretende pensar e repensar a cultura, a arte e a educação, a partir das epistemologias do Sul, visto que permitem a reflexão, o compartilhamento e desenvolvimento de propostas alternativas à globalização neoliberal do capitalismo hegemônico, reconhecendo a autonomia e diversidade de pensamentos. A libertação crítica questiona a naturalização hierárquica e dicotômica, bem como a concepção de um saber único absoluto e, principalmente, que se encontre fechado para o diálogo.

Consideramos a crítica às intenções hegemônicas como uma das forças motrizes às mudanças propostas pelos movimentos de libertação colonial e pedagógica. No entanto, apenas “esvaziar” a colonialidade do saber não é suficiente, precisamos criar novas possibilidades para que o pensar e agir sejam congruentes com a “ecologia de saberes”.

Referências

BLOCH, E. *The principle of hope*. Cambridge, Mas.:MIT Press, 1995.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 6 ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1983.

MAFRA, J. et. al. (Orgs.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora L, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002.