

Sulear as práticas: uma direção a partir do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos

Sulear practices: a direction from intellectual relationship between Paulo Reglus Neves Freire and Boaventura de Sousa Santos

Ana Lucia Souza de Freitas¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

0311anafreitas@gmail.com

Resumo: O texto integra estudos bibliográficos que vêm sendo realizados com o objetivo de aproximar o pensamento de Paulo Freire com outros autores e autoras, tendo em vista a recriação de seu pensamento diante dos desafios da contemporaneidade. Faz parte da produção oriunda de um percurso de investigação continuada, em momentos distintos e complementares, no que se refere à aproximação do pensamento do autor com outras referências no campo da Pedagogia crítica. O parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos é argumentado em função de suas convergências e complementaridades, apresentando, neste trabalho, conceitos que expressam proximidades entre os autores no que se refere à direção e ao sentido contra-hegemônico do pensamento de ambos. Sulear as práticas é uma expressão que resulta do estudo realizado, sugerida como orientação para fundamentar a formação de educadores e educadoras na perspectiva da constituição de práticas educativas emancipatórias.

Palavras-chave: Sulear. Práticas emancipatórias; Parentesco intelectual; Diálogo. Paulo Freire; Boaventura de Sousa Santos.

Abstract: The text integrates the bibliographic studies that have been carried out in order to bring Paulo Freire's thought closer to others authors having in mind the recreation of his thoughts towards the challenges faced nowadays. It is part of a production that comes from an ongoing investigation path, in different and complementary moments concerning the approach of the authors' thoughts with other

¹ Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

critical pedagogical references. The intellectual relationship between Paulo Reglus Neves Freire and Boaventura de Sousa Santos is argued due to their convergences and complementarities, showing in this work concepts that express proximity among other authors regarding the counter-hegemonic direction and sense of both author's thoughts. Sulear as práticas is an expression that results from the study accomplished suggested as orientation to support the formation of teachers under emancipatory educative practices.

Keywords: Sulear; emancipatory practices; intellectual relationship; dialogue Paulo Freire; Boaventura de Sousa Santos

Primeiras palavras

O texto integra o campo dos estudos bibliográficos que vêm sendo realizados com o objetivo de aproximar a obra de Paulo Freire com a de outros autores e autoras, tendo em vista a recriação de seu pensamento diante dos desafios da contemporaneidade. Estudos desta natureza justificam-se pelo reconhecimento de que Paulo Freire tornou-se um clássico da educação brasileira, constituindo-se como referência para muitos educadores e educadoras, nacional e internacionalmente, ao longo de várias décadas e em diversos campos de atuação. Tais aproximações “exprimem a riqueza e a fecundidade do pensamento freireano, ao mesmo tempo em que reafirmam nosso desafio de não repetir Freire ou qualquer outro(a) autor(a), mas recriá-los (Freitas; Ghiggi; Pereira, 2014, p.11).

Estudos desta natureza têm em comum o compromisso em manter viva a memória de Paulo Freire e honrar sua tradição no campo da Pedagogia crítica. A este respeito, em recente publicação, Apple (2017), afirma que “cada geração de educadores críticos deve redescobrir o trabalho de Freire para se reconectar à longa história de lutas educacionais contra a exploração e a dominação” (p.52). Também em recente publicação, Saul (2018) posiciona-se sobre o valor e a atualidade do pensamento de Paulo Freire, especialmente “nesse momento de ameaça à democracia, no Brasil e no mundo, no qual aprofundam-se as assimetrias sociais e econômicas impostas pelo capitalismo em sua versão neoliberal, colocando em risco avanços conquistados pelos trabalhadores” (p.7).

O reconhecimento do legado de Paulo Freire implica, igualmente, a preservação de sua memória e o compromisso com a permanente recriação de seu pensamento, em diálogo com outros autores e autoras, evidenciando um fértil campo de investigações. É nessa perspectiva que se justifica o estudo sobre as aproximações entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos, cuja relevância vem se evidenciando no trabalho de muitos pesquisadores e pesquisadoras (Santiago, 2012; Silva, 2012; SOUZA, 2012; Vale, 2014; Fetter, 2015).

Cada trabalho em específico, ao estabelecer relações entre o pensamento dos autores, a partir de diferentes enfoques, contribui para, conjuntamente, reiterar a fecundidade do diálogo entre ambos, bem como para validar a compreensão acerca de seu *parentesco intelectual*. Quanto à pertinência da referida aproximação, são exemplares as palavras do próprio Boaventura, quando questionado a respeito das contribuições de Paulo Freire para a sua formulação sobre as “epistemologias do sul”. A citação é longa, mas merece ser lida em sua integralidade:

Quanto a Paulo Freire, a sua influência nas epistemologias do sul é muito importante. A pedagogia do oprimido continua a ser a melhor proposta de educação popular do século XX. Lembro que o meu primeiro estudo sociológico, a minha dissertação de doutoramento nos EUA se intitulou o “direito dos oprimidos”. Mas tal como faço com Marx a melhor maneira de ser fiel a Paulo Freire é imaginar o que ele pensaria hoje sobretudo depois do Fórum Social Mundial que marca o início do século XXI nas lutas sociais. Dois factores novos nos movem. Por um lado, a globalização, tanto a hegemônica como a contra-hegemônica que só muito tarde entrou no pensamento de PF, como facilmente se explica. Por outro lado, vivemos hoje num mundo de reconhecida diversidade cultural mobilizada por movimentos sociais que, longe de serem analfabetos, são extremamente cultos a respeito dos conhecimentos que provêm das suas culturas e das suas lutas. A dialética não é mais entre saber e ignorância mas antes entre saberes distintos onde todos aprendem ensinando e, portanto, onde todos são educadores. A ecologia dos saberes e a tradução intercultural são os instrumentos que eu proponho para continuar Paulo Freire. Tal como acontece com Marx, o problema hoje só existe na cabeça dos freirianos dogmáticos (Carneiro et. al., 2014, p.335).

Pelo exposto, a escrita deste trabalho decorre do compromisso em manter viva a memória de Paulo Freire, bem como com a recriação de seu legado diante da atualidade das questões que envolvem o pós-colonialismo, a globalização e a pedagogia crítica (Apple, 2017). Argumenta-se a proximidade do pensamento de Paulo Freire e de Boaventura – seu *parentesco intelectual* - enfatizando a necessidade do reconhecimento da complementaridade de suas contribuições para o campo da formação de educadores e educadoras, no que se refere à atualização das referências para a constituição de práticas educativas emancipatórias. Faz parte da produção oriunda de um percurso de uma investigação continuada, no campo da Pedagogia crítica, em momentos distintos e complementares (Freitas em 2001 e 2004; Freitas, Ghiggi, Pereira, 2014).

Parentesco intelectual é uma expressão empregada por Paulo Freire para referir a proximidade possível entre pessoas estranhas entre si, do ponto de vista do sangue, mas ligadas pela afinidade de perspectivas (Freire, 1997). O *parentesco intelectual* vislumbrado entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos diz respeito à compreensão acerca da complementaridade de suas contribuições para a constituição de práticas educativas emancipatórias. Paulo Freire tornou-se referência no âmbito da educação popular em função de sua crítica à educação tradicional, a que denominou

educação bancária, e de sua proposição acerca de uma educação dialógica e problematizadora apresentada, entre outras, nas obras *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e *Pedagogia da Autonomia da Esperança* (Freire, 1992). Boaventura popularizou-se, no âmbito acadêmico, como referência para a compreensão do processo de *transição paradigmática* entre o paradigma moderno e o paradigma emergente, considerando ser este um momento em que a própria validade do conhecimento científico é posta em questão (Santos, 2009). A este respeito, a realização de uma conferência intitulada *Para uma Pedagogia do Conflito*, realizada na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, e sua consequente publicação (Santos, 1996; 2009), contribuíram para o reconhecimento de sua produção, por parte de educadores/as da área da educação, como referência para a pesquisa e a prática de projetos educativos emancipatórios.

Como base no estudo realizado, são identificados três pares conceituais que anunciam a proximidade percebida entre os autores, orientando a argumentação desenvolvida na segunda parte do texto, intitulada *Considerações sobre o parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos*. Nas considerações finais, destaca-se a fecundidade da expressão *sulear as práticas*, produto-produtora do diálogo conceitual entre o pensamento de Paulo Freire e Boaventura, sugerindo-a como referência para orientar as práticas educativas numa direção contra-hegemônica, ou seja, para o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias. Ao finalizar, são apresentados alguns questionamentos para sugerir a continuidade de estudos, tendo em vista fortalecer o campo da formação de educadores/as nesta direção. Sugere-se a continuidade das leituras de Paulo Freire, em diálogo com Boaventura, tendo em vista traduzir a intenção de *sulear as práticas* em efetivas propostas educativas emancipatórias na escola, na universidade na articulação entre elas e com diferentes espaços educativos.

Considerações sobre o parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos

O *parentesco intelectual* vislumbrado entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos, analisado em diferentes momentos de investigação (Freitas em 2001 e 2004; Freitas, Ghiggi, Pereira, 2014), vem se consolidando no que se refere à compreensão acerca da complementaridade das contribuições dos autores para a constituição de práticas educativas emancipatórias, em diferentes espaços de atuação. Para referir a proximidade entre os autores, importa considerar, ainda que brevemente, a historicidade em que se produz o pensamento de cada um.

Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), brasileiro, pernambucano, tornou-se um marco na história da educação brasileira e de outros países. Sua obra foi reconhecida na análise feita por Libâneo (1986) acerca das *tendências pedagógicas*, concebendo-o como uma referência constituída no campo da *pedagogia progressista: a educação libertadora*. Por meio da metáfora da *educação bancária*, Paulo

Freire fundamenta sua crítica à educação tradicional e apresenta o ideário da educação libertadora, anunciando a Pedagogia do Oprimido, por meio da qual enfatiza a natureza política da prática educativa. Ao compreendendo a *história como possibilidade* e a educação como uma forma de intervenção no mundo, (Freire, 1996), concebe a educação na perspectiva da transformação social, sem, contudo, ter uma visão simplista a este respeito. Em suas palavras: “(...) sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa” (Freire, 1991, p.126).

É partir de suas primeiras experiências com educação de adultos, e a posterior experiência do exílio em contato com outros países, que Paulo Freire transformou-se num *cidadão do mundo*, sem nunca esquecer suas raízes de *cidadão pernambucano* (Freire, Ana, 2006). No que se refere ao campo da formação de educadores e educadoras, merece destaque sua produção teórica da década de 90 (Freitas, 2001) no que se refere ao movimento de profissionalização da docência que, nos anos 90, em diferentes países, intensificou a crítica à racionalidade técnica da formação do educador. No âmbito desta discussão, Paulo Freire é considerado por Contreras (2002), como um intelectual crítico, tal como Henry Giroux, Michel Apple, entre outros, sendo reconhecido como referência para o desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino, condição indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias.

Boaventura de Sousa Santos (1940), português, nascido em Coimbra, sociólogo, professor jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Diretor do Centro de Estudos Sociais da mesma universidade. Entre suas produções, destaca-se a organização da coleção: *Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos*. Ao tematizar a globalização, fazendo a crítica à *globalização hegemônica*, propõe uma *globalização alternativa*, referenciando-se na pesquisa realizada *com e entre* seis países – África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. O projeto *Reinventar a Emancipação Social* que dá origem à coleção tem como pressuposto epistemológico que “a ciência em geral e as ciências sociais em especial atravessam hoje uma profunda crise de confiança epistemológica” (Santos, 2002, p.14), do qual decorrem vários questionamentos que orientam o desenvolvimento da investigação, entre outros, “É possível unir o que a globalização hegemônica separa e separar o que a globalização hegemônica une? Residirá tão-só nisso a globalização contra-hegemônica? (...) É possível construir formas de conhecimento mais comprometidas com a condição humana?” (Santos, 2002, p.17-18). Segundo o autor, uma das formas de renovação das ciências sociais reside em confrontar o conhecimento que elas produzem com outros conhecimentos, de modo a reivindicar possibilidades “de uma outra ciência menos imperial e mais multicultural, de uma outra relação mais igualitária entre conhecimentos alternativos [...] a serviço da luta contra as diferentes formas de opressão e discriminação” (Santos, 2002, p.20-21), ou seja: a serviço da emancipação social.

A coleção *Reinventar a Emancipação Social* é uma importante referência da produção de Boaventura porque se organiza de modo a dar visibilidade a outras formas de conhecimento que “apesar

de serem parte integrante das práticas sociais que as ciências sociais analisam, são sempre ignorados por estas” (SANTOS, 2002, p.37). Todavia, grande é a repercussão da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (1997) em função de sua contribuição para disseminar o pensamento de Boaventura acerca das quatro teses que caracterizam o *paradigma emergente* no contexto da *transição paradigmática*, consolidando-o como uma referência para o estudo em diversas áreas do conhecimento. A relevância desta obra é explicitada pelo próprio autor, que atribui a ela a origem do projeto *Reinventar a Emancipação Social*.

Entre outras, cheguei a duas conclusões nesse trabalho que se me revelaram fundamentais para a concepção deste projeto. A primeira conclusão era que o paradigma da ciência moderna estava exaurido, atravessava uma crise final e que por isso estávamos entrando em uma fase de transição paradigmática que certamente duraria várias décadas. Isto significava que a perda da confiança epistemológica abria espaços para a inovação, ainda que durante muito tempo a crítica da epistemologia fosse muito mais avançada que a epistemologia da crítica. Em outras palavras, parecia-me que, por mais lúcidas e radicais que fossem as nossas críticas da epistemologia científica dominante, o nosso trabalho concreto de cientistas sociais ficaria a dever ao paradigma dominante, em termos metodológicos conceituais e analíticos, muito mais do que estaríamos dispostos a admitir (Santos, 2000, p.25-26).

Lançada dezesseis anos após a publicação anterior, a obra *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* reitera a compreensão de Boaventura de que “o potencial de renovação epistemológica atribuído às ciências sociais não será realizado enquanto dominar nelas a perspectiva hegemônica” (Santos, 2004, p.53). Trata-se de reafirmar que “todo o conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento” (Santos, 2000, p.29), especialmente diante da opção político-pedagógica-metodológica por um *conhecimento prudente para uma vida decente*.

É no sentido de um *conhecimento prudente para uma vida decente* que a referência de Boaventura traduziu-se em provocação para as práticas educativas, em diferentes contextos de atuação, atribuindo à educação a tarefa de “criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico” (Santos, 1996, p.30). Segundo ele, para que a educação atue nesta direção, a própria educação precisa ser transformada, especialmente a que se refere aos espaços formais da escola e da universidade. Sendo assim, torna-se relevante a formação inicial e continuada com educadores e educadoras, visto que sem a sua participação não será possível construir processos educativos emancipatórios.

Com base nesta compreensão, ainda que o pensamento de cada autor seja oriundo de um contexto histórico específico, é possível identificar um *parentesco intelectual* entre os autores, no que se refere ao sentido contra-hegemônico do pensamento de ambos, cuja produção intelectual apresenta em comum três aspectos que evidenciam seu compromisso com a emancipação social: a assunção de sua natureza política; a clareza de uma visão complexa da relação entre igualdade e diferença; a dimensão coletiva da

intervenção que articula os processos individuais aos processos grupais, sejam eles relacionados aos movimentos sociais e/ou aos contextos institucionais.

Neste trabalho, o referido *parentesco intelectual* é analisado a partir de um estudo que levou em conta alguns conceitos fundantes do pensamento de cada autor, permitindo vislumbrar três pares conceituais que argumentam as aproximações percebidas: o primeiro, diz respeito à proximidade entre a concepção freireana sobre o *saber de experiência feito* (Freire, 1987) e o conceito de *dupla ruptura epistemológica*, cunhado por Boaventura (Santos, 1989); o segundo par conceitual refere-se à aproximação realizada entre o conceito freireano de *inédito-viável* (Freire, 1987 e 1996) e a teorização de Boaventura sobre a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* (Santos, 2007); o terceiro par conceitual aproxima a proposição freireana acerca do ato de *sulear* e a proposição de Boaventura sobre as *epistemologias do sul*.

Cada um dos três pares conceituais expressa um argumento da compreensão acerca do *parentesco intelectual* vislumbrado entre o pensamento dos autores, assim como, em conjunto, expressam a natureza utópica do pensamento de ambos. A partir dos pares conceituais vislumbrados, pretende-se enfatizar o potencial do pensamento de ambos, cuja complementaridade sugere *ideias-força* para orientar a constituição de práticas educativas emancipatórias de um modo geral e, de modo especial, no âmbito da formação de educadores e educadoras.

O primeiro par conceitual: **o saber de experiência feito e a dupla ruptura epistemológica** diz respeito à proximidade do pensamento dos autores no que se refere à concepção de conhecimento, reconhecendo a natureza política das relações em que se valorizam determinados tipos de conhecimentos em detrimento de outros.

A valorização do *saber de experiência feito* é uma perspectiva da práxis freireana, reveladora da compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância, ao considerar que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Freire, 1987, p.29). Em vários momentos de sua obra, Freire expressa sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (Freire, 1993, p.12). É neste sentido que o emprego do termo *saber de experiência feito* representa uma importante contribuição do autor para a valorização do senso comum – ou seja, a capacidade de perceber criticamente “o que nele há de bom senso” (Freire, 1992, p.26), sendo este um dos caminhos para a desdogmatização da ciência.

A concepção freireana acerca da horizontalidade dos saberes se associa à proposição de Boaventura, orientada pela crítica a uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento – o conhecimento científico. Segundo ele, vivemos hoje *a monocultura do saber e do rigor*, ou seja, “a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (Santos, 2007, p.29). Assim, considera que, no contexto da *transição paradigmática*, já não se justifica uma simples oposição entre o senso comum e o conhecimento científico,

mas faz-se necessário reconhecer que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (Santos, 1997, p.55). Sendo assim a ciência, ao *sensocomunizar-se*, produz sabedoria de vida e, de igual modo, o senso comum, ao dialogar com o conhecimento científico, pode ampliar sua dimensão utópica e libertadora. Todavia, não se trata de desconhecer o caráter conservador, mistificado e mistificador do senso comum (Santos, 1997), mas de considerar o potencial que reside no diálogo em que ambos se transformam e se fortalecem.

No âmbito da reflexão sobre a valorização do *saber de experiência feito*, há que se considerar sua aproximação com o conceito de *dupla ruptura epistemológica*, proposto por Boaventura. Trata-se de uma compreensão renovada, capaz de estabelecer uma nova relação entre ciência e senso comum, levando em conta “a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social” (Santos 1989, p.41). Nas palavras do autor, trata-se do conhecimento construído a partir de uma *dupla ruptura epistemológica*, a qual se caracteriza como uma outra forma de conhecimento, visto que

[...] a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação **tanto** do senso comum como da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (...) tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (Santos, 1989, p.41-42).

Assim, se o discurso metodológico dominante incide sobre a primeira ruptura epistemológica, respondendo à pergunta *Como se faz ciência?*, o *paradigma emergente* se caracteriza pela *segunda ruptura epistemológica*, a qual se propõe a responder a pergunta *Como é que a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum?*. Contudo, não se trata de hierarquizar a segunda ruptura em detrimento da primeira, mas de argumentar em torno de sua necessária complementaridade, visto que uma não seria possível sem a outra. Trata-se, portanto, de contribuir para a construção de um novo senso comum sobre o modo como se faz ciência, tendo em vista sua *desdogmatização*.

Tal perspectiva de atuação só será possível no interior de um novo paradigma científico em que o conhecimento seja concebido simultaneamente como prática científica e prática social, tendo em vista a “superação da distinção entre ciência e senso comum e da transformação de ambos numa nova forma de conhecimento, simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado” (Santos, 1989, p.76-77).

Assim, a ousadia da transgressão metodológica sugerida por Boaventura a partir da concepção da *dupla ruptura epistemológica*, associada à perspectiva freireana de valorização do *saber de experiência*

feito, constitui-se o primeiro argumento acerca do *parentesco intelectual* entre Freire e Boaventura, no que se refere à complementaridade de suas contribuições para a formação com educadores e educadoras, tendo em vista orientar o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

O segundo par conceitual: **o inédito-viável e as sociologias das ausências e das emergências** expressa a proximidade do pensamento dos autores no que se refere à compreensão progressista acerca das relações entre educação e sociedade, concebendo a educação como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996) e o futuro como processo não linear, problematizando a noção de progresso como algo dado e pré-estabelecido e concebendo o futuro como utopia concreta, a ser construída desde o presente e para o qual precisamos aprender a ler alguns dos sinais que se anunciam possibilidades futuras (Santos, 2007).

O *inédito-viável* é um conceito fundante da obra de Paulo Freire, cuja ideia força é explicitada por Ana Maria Freire nas notas escritas para a obra *Pedagogia da Esperança* (Freire, Ana, 1992). O *inédito-viável* resulta de uma posição utópica que se opõe à visão determinista e fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não *é*, mas *está sendo* e, portanto, pode ser transformada, ou seja: à compreensão de história como possibilidade (Freire, 1996). Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das *situações-limites* que se apresentam na vida social e pessoal. O *inédito-viável* é a materialização historicamente possível do sonho almejado; é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na análise crítica da realidade. Representa, sobretudo, uma alternativa que se situa no campo das possibilidades e não das certezas. É expressão concreta da assunção do risco de criar alternativas e perseguir “sonhos possíveis”, sendo o critério da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos um critério histórico-social e não-individual; por isso o *inédito-viável* não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente. Assim, perseguir o *inédito-viável* requer assumir a dimensão utópica das práticas educativas (Freitas, 2004).

Na mesma direção, a *sociologia das ausências*, anunciada por Boaventura, propõe uma *sociologia insurgente*; trata-se de um *procedimento transgressivo* que tem como objetivo “tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (Santos, 2007, p.28-29). Ou seja, a *sociologia das ausências* atua no sentido de substituir as monoculturas pelas ecologias, de modo a criar possibilidades de que as experiências ausentes se tornem presentes, visto que a ausência produzida pela descredibilização de outras formas de conhecimento representa um *desperdício das experiências* disponíveis.

Associada à *sociologia das ausências*, Boaventura propõe a *sociologia das emergências*, ou seja, a que se dispõe a ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir do presente, de modo a produzir “experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (Santos, 1989, p.38). *Ainda não é* o conceito que orienta a proposição da *sociologia das emergências* para fazer referência ao que não está tão visível, mas que se

anuncia como possibilidade futura. Trata-se do desafio de compreender que, entre o tudo e o nada, é possível pensar a realidade de forma menos estática e a si mesmo como sujeito capaz de transformar esta realidade.

Ou seja, a *sociologia das emergências* não se refere a um futuro em abstrato, mas a um futuro que se torna concreto não só porque dele estão presentes pistas e sinais, mas também porque há pessoas dedicando suas vidas para construí-lo desde o momento presente. Deste modo, o futuro deixa de ser abstrato; passa a ser um desafio presente em direção a “um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (Santos, 1989, p.37).

A *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, propostas por Boaventura, sugerem um duplo procedimento metodológico: ampliar o presente e contrair o futuro. Essa perspectiva de atuação da sociologia das ausências e das emergências, proposta por Boaventura tem proximidade com o conceito freireano de *inedito-viável*, visto que ambos reconhecem a necessidade e a possibilidade de realizar, mesmo que parcialmente, o sonho que *ainda não* se tornou historicamente possível. Ou seja, trata-se de reconhecer a dimensão utópica das práticas educativas e fazer dela um instrumento de luta por “sonhos possíveis”.

O terceiro par conceitual: **o sulear e as epistemologias do sul** expressa a identidade de perspectivas dos autores no que se refere à direção das transformações sociais almeçadas. Diz respeito à direção contra-hegemônica do pensamento de ambos, cada um em sua época, constituindo-se referência para a uma prática pedagógica militante, por meio da qual a educação é exercida como prática social transformadora. *A Arte de sulear-se* é a reflexão proposta pelo físico Márcio D’Olme Campos, a quem Freire utiliza como referência para chamar atenção do caráter ideológico do termo nortear, considerando que a referência ao norte como o primeiro mundo também se associa à ideia de que o norte está acima, uma vez que os mapas frequentemente são apresentados no plano vertical e não no horizontal. Nas palavras do físico, “a imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo; de Norte/Sul e, especialmente de principal/secundário e superior/inferior” (Campos, In: Freire, Ana, 1992, p.219). Na prática, o ato de orientação a partir do norte nos faz virar as costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação de referência para a orientação no hemisfério sul.

Ao apresentar minuciosamente a base do pensamento de Freire a este respeito, nas notas da obra *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire questiona: “Não seria uma atitude de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas?” (Freire, Ana, 1992, p.219).

Também aponta nesta direção a proposição de Boaventura acerca das *Epistemologias do Sul* (Santos; Meneses, 2009), em que, ao questionar “Por que razão, nos dois últimos séculos dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento?” (p.10), propõe uma epistemologia que “se baseia nesta ideia central: não há

justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (Santos, 2007, p.41). Enfim, a aproximação entre a proposição freireana acerca do ato de *sulear* e a proposição de Boaventura sobre as *epistemologias do sul* constitui o terceiro argumento acerca do *parentesco intelectual* entre o pensamento dos autores.

Conjuntamente, os três pares conceituais apresentados sustentam a compreensão acerca do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos, bem como acerca da complementaridade de suas contribuições para a formação de educadores e educadoras. Com base no estudo realizado, *sulear as práticas* é a expressão sugerida para sintetizar as *ideias-força* contidas nos referidos pares conceituais, de modo a orientar as práticas educativas numa direção progressista e emancipatória, especialmente no âmbito da formação de educadores e educadoras.

Considerações finais

O estudo realizado buscou argumentar as proximidades do pensamento de Paulo Freire e de Boaventura, tendo como objetivo convidar ao diálogo a este respeito a partir de novas interlocuções. Resulta deste estudo a identificação de três pares conceituais que argumentam a compreensão atual acerca do *parentesco intelectual* entre os autores. A expressão *sulear as práticas*, que emerge no contexto deste estudo, é empregada para destacar a fecundidade do diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e Boaventura, reconhecendo suas contribuições, cada um a seu tempo, como fundamento e orientação para a reinvenção das práticas educativas numa perspectiva emancipatória.

Em síntese, a proposição de *sulear as práticas* fundamenta-se no *parentesco intelectual* vislumbrado para expressar o sentido contra-hegemônico da reinvenção das práticas pedagógicas. Trata-se, sobretudo, de um sul metafórico, ou seja, “do lado dos oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista” (Santos e Meneses, 2009).

A partir dos pares conceituais que a fundamentam, a expressão *sulear as práticas* contém algumas *ideias-força* para orientar a constituição de práticas educativas emancipatórias, sendo esta uma compreensão a ser ampliada, mediante a continuidade de estudos. Todavia, mais do que ampliar a compreensão sobre o sentido e a direção sugeridas pela expressão, o principal desafio consiste em criar condições para a sua materialização.

Sem dúvida, as proposições de cada um dos autores são relevantes e, de modo complementar, contribuem para que possamos avançar, teórica e praticamente, nesta direção. Com Boaventura aprendemos que uma epistemologia do sul se assenta em três orientações: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos; Meneses, 2009, p.9); e com Paulo

Freire aprendemos que é preciso assumir riscos e ousar a proposição de projetos *inéditos-viáveis* que respondam, pelo menos parcialmente, às grandes questões educacionais que hoje se apresentam.

Neste sentido, sugere-se a continuidade de estudos a partir de alguns questionamentos elaborados com o intuito de ampliar a compreensão que hoje se apresenta. Como a monocultura do saber e do rigor produz e/ou reproduz práticas sociais de exclusão no interior da escola e da universidade? Como a intencionalidade de *sulear as práticas* pode se traduzir em propostas inovadoras no campo da formação de educadores e educadoras? Como criar condições para efetivamente *sulear as práticas* em contextos institucionais marcados pela lógica hegemônica?

Concluindo com tais questionamentos, pretende-se propor a continuidade do diálogo, com velhos/as e novos/as interlocutores/as, incentivando novas leituras – de textos e de contextos – levando em conta a fecunda aproximação entre o pensamento de Paulo Reglus Neves Freire e o de Boaventura de Sousa Santos. Perceber e ampliar a compreensão acerca do *parentesco intelectual* entre os autores se faz relevante para referenciar a atualidade das lutas, que se realizam em diferentes espaços, diante da tarefa de realizar uma educação transformada e transformadora.

Referências

- APPLE, M. W. 2017. *A educação pode mudar a sociedade?* – tradução de Lilian Loman. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 310 p.
- CARNEIRO, F. F. et. al. 2014. *A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos* Tempus, actas de saúde colet, Brasília, **8**(2), p. 331-338.
- CONTRERAS, J. 2002. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 296 p.
- FETTER, S. A. et. al. 2014. *Democracia e sociedade: na visão de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire*.
- FREIRE, A. M. A. 1992. Notas. In: Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 205-245.
- FREIRE, A. M. A. 2006. *Paulo Freire: uma História de Vida*. Idaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 655 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*, 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p.
- FREIRE, P. 1991. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 144 p.
- FREIRE, P. 1992. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.

- FREIRE, P. 1997. Prefácio. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico: prospectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, (Col.Prospectiva, n.3), p.9-12.
- FREITAS, A. L. S. de. 2001. *Pedagogia da Conscientização – Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 250 p.
- FREITAS, A. L. S. 2004. *Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras*. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 989p.
- FREITAS; A. L. S. de. et. al. 2014. *Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)*. Passo Fundo: Méritos, 226p.
- LIBÂNEO, J. C. 1986. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola, (Coleção Educar), 149 p.
- SANTOS, B. de S. 1989. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 176 p.
- SANTOS, B. 1996. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, p.15-33.
- SANTOS, B. 1997. *Um discurso sobre as ciências*. Portugal: Afrontamento, 9ª ed., 58 p.
- SANTOS, B. 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 415 p.
- SANTOS, B. 2002. (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (Reinventar a emancipação social para novos manifestos v. 1), 678 p.
- SANTOS, B. 2004 (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. – São Paulo: Cortez, 821 p.
- SANTOS, B. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Biotempo, 126 p.
- SANTOS, B. 2009. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S. de.; MORAES, S. C. de (orgs.). *Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, p 15-40.
- SANTIAGO, A. R. F. 2012. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In *Anais ANPED Sul*.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. 2009. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina AS, 532 p.
- SANTOS PAULO, et. al., 2013. Freire e Boaventura de Sousa Santos: algumas aproximações entre educação popular e emancipação social no debate sobre formação de educadores populares. In: ANAIS. XV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Taquara, FACCAT.
- SAUL, A. M. 2018. Prefácio. In: MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R.; PITANO, S. de C. *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*. Caxias do Sul, RS: Educs, p. 7-12.

SILVA, R. T. dos P. de. 2012. Freire e Boaventura: um possível diálogo a duas vozes In: ANAIS. XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Erechim, UFFS.

SOUZA, R. M. 2012. Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Conflito: refletindo a emancipação à luz de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. In: ANAIS. XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Erechim, UFFS.

VALE, E. C. 2014. Emancipação social e educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. In *Revista Teias: Educação continuada, currículo e práticas culturais*. **15**(35): 07-27. DOI [10.12957/teias](https://doi.org/10.12957/teias)

Submetido: 28/05/2018

Aceito: 30/11/2018