

EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: INTERDISCURSIVIDADE ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Ângela Cristina Alves Albino (UFPB)*

<https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>

Afonso Celso Scocuglia (UFPB)**

<https://orcid.org/0000-0002-1002-5047>

RESUMO

O artigo apresenta uma análise em torno dos conceitos de autonomia e emancipação em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Destaca a tensão histórica que ancora tais conceitos aos ideais de liberdade e democracia em um projeto de modernidade incompleto e, ainda, indagativo. O pensamento dos autores está entrelaçado numa perspectiva interdiscursiva de compreensão da emancipação como processo de reinvenção da humanidade. Os destaques conceituais se dão nas redefinições, bem como na compreensão ideológica apresentada por cada um. A objetividade engajada sugerida pelos autores é reafirmada em contraposição à falsa visão de neutralidade das teorias para o encaminhamento de pensar/agir político crítico, na tensão histórica entre regulação e emancipação. O percurso de análise interdiscursiva, ainda segue em busca de problematizar a indagação: como a escola nessa tensão histórica entre regulação e emancipação pode pensar possibilidades emancipatórias, como um constante devir? Por fim, destaca-se a potência de pensar autonomia e emancipação como movimento e luta constante no processo de construção de articulações coletivas com vistas ao fortalecimento dos setores populares.

Palavras-chave: Autonomia; Emancipação; Interdiscursividade.

ABSTRACT

EDUCATION FOR AUTONOMY AND EMANCIPATION: INTERDISCURSIVITY BETWEEN PAULO FREIRE AND BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

The article presents an analysis around the concepts of autonomy and eman-

* Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). Diretora Estadual da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). E-mail: angela.educ@gmail.com

** Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon (França, 2009). Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207215501662942>. E-mail: acscocuglia@gmail.com

ipation in Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos. It highlights the historical tension that anchors such concepts to the ideals of freedom and democracy in an incomplete and still inquiring project of modernity. The authors' thought is intertwined in an interdiscursive perspective of understanding emancipation as a process of reinvention of humanity. The conceptual highlights are in the redefinitions, as well as in the ideological understanding presented by each one. The engaged objectivity suggested by the authors is reaffirmed in contrast to the false view of neutrality of theories for forwarding critical political thinking/acting, in the historical tension between regulation and emancipation. The course of interdiscursive analysis, still seeks to problematize the question: how can the school in this historical tension between regulation and emancipation think about emancipatory possibilities, as a constant becoming? Finally, the power to think of autonomy and emancipation as a movement and constant struggle in the process of building collective articulations with a view to strengthening popular sectors is highlighted.

Keywords: Autonomy; Emancipation; Interdiscursivity.

RESUMEN

EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN: LA INTERDISCURSIVIDAD ENTRE PAULO FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

El artículo presenta un análisis en torno a los conceptos de autonomía y emancipación en Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. Destaca la tensión histórica que ancla tales conceptos a los ideales de libertad y democracia en un proyecto de modernidad incompleto y aún inquisitivo. El pensamiento de los autores se entrelaza en una perspectiva interdiscursiva de entender la emancipación como un proceso de reinención de la humanidad. Lo destaca conceptualmente está en las redefiniciones, así como en el entendimiento ideológico presentado por cada uno. La objetividad comprometida sugerida por los autores se reafirma en contraste con la falsa visión de neutralidad de las teorías para avanzar en el pensar/actuar político crítico, en la tensión histórica entre regulación y emancipación. El curso del análisis interdiscursivo, todavía busca problematizar la pregunta: ¿cómo puede la escuela en esta tensión histórica entre regulación y emancipación pensar en las posibilidades emancipatorias, como un devenir constante? Finalmente, se destaca el poder de pensar la autonomía y la emancipación como un movimiento y una lucha constante en el proceso de construcción de articulaciones colectivas con miras al fortalecimiento de los sectores populares.

Palavras-chave: Autonomía; Emancipación; Interdiscursividad.

INTRODUÇÃO

Temos ressaltado em vários escritos a relevância das conexões das ideias de Paulo Freire com outros pensadores. Em *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"* (SCOCUGLIA, 2019) destacamos os múltiplos diálogos e enlaces que sustentaram a construção do pensamento freiriano ao longo da sua trajetória intelectual.

Nesta trajetória predominou a ideia-chave da impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas. Por isso mesmo, Freire construiu seu pensamento lastreado em Anísio Teixeira, Dewey, Vieira Pinto, Jaspers, Maritain, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral, para citar alguns principais¹. Dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do Instituto de Ação Cultural - IDAC (Rosiska de Oliveira, Claudius...), Myles Horton, entre outros. Ademais, suas ideias são entrelaçadas com Gramsci, Freinet, Fals Borda, Habermas, Piaget, Morin, Boaventura Santos e tantos outros (SCOCUGLIA, 2018, 2019).

É importante lembrar que, apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola, tendência ideológica ou qualquer determinismo. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e tecendo uma obra sequiosa de complementações,

1 Ver o livro *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica* (Editora Appris, 2019), organizado por Sandro Pitano e outros. Trata-se de resultado de uma ampla pesquisa (colaboração de dezenas de pesquisadores) com os autores citados por Paulo Freire ao longo dos seus escritos.

nosso autor construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, certamente, demonstra uma prospecção atual vigorosa.

A nosso ver, uma das possibilidades exemplares e mais promissoras são as conexões teóricas com Boaventura de Sousa Santos. O sociólogo coloca as alternativas possíveis aos “globalismos localizados” e aos “localismos globalizados”, defendendo o “cosmopolitismo” e o “patrimônio comum da humanidade” como possíveis construtores da “globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2004), tendo como base as redes formadas, a partir dos movimentos sociais, incluindo os movimentos aportados no Fórum Social Mundial (FSM). Em convergência, podemos perceber a práxis de Paulo Freire como fortaleza do combate político e do convencimento pedagógico próprios dos jogos de força da luta pela hegemonia presentes, entre outros sítios, nos debates do FSM. De outro lado, quando Freire propõe o diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores e a busca da consciência crítica como parte da sua epistemologia política, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Ademais, a pedagogia crítica (que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e referenciais prático-teóricos) e a utilização do legado freiriano e suas conexões - como alicerces político-pedagógico das globalizações contra-hegemônicas -, reforçam as teses defendidas por Boaventura. A ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, a busca da justiça social (que não se separa da justiça cognitiva), entre outros conceitos, podem constituir antíteses da educação que hoje ajuda a sus-

tentar a globalização hegemônica e os novos arranjos mundiais do liberalismo.

Em suma, a partir do amálgama teórico construído por Freire ao longo da formulação do seu pensamento-ação, juntando o exemplo acima exposto, fica evidenciado que a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento de Paulo Freire e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2005, 2013, 2018, 2019, 2020). Mais do que isso: a nosso ver, tais conexões constituem uma das forças motrizes da atualidade e da reinvenção de sua práxis. Certamente, é uma das marcas predominantes nos 100 anos do seu nascimento.

Neste artigo pretendemos apreender os conceitos centrais de *autonomia* e *emancipação* em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Trata-se de um bom exemplo de potência de cada um dos pensadores e, também, de possibilidade concreta de entrelaçamento de ideias e de interdiscursividade entre ambos.

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Autonomia vem do grego, palavra formada pelo adjetivo pronominal *autos*, que significa ao mesmo tempo “o mesmo”, “ele mesmo” e “por si mesmo” e *nomos*, que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “instituição”, “uso”, “lei”, “convenção”. Assim, autonomia significa propriamente a competência humana em dar a si mesmo suas próprias leis. Ainda, filosoficamente, “autonomia” indica *a condição de uma pessoa ou de uma coletividade capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter*. Seu antônimo é “heteronomia” (BOTTOMORE, 1997). Os conceitos de emancipação e autonomia são extensões do que historicamente

tem sido bandeira de lutas sociais, como liberdade e democracia.

Na obra kantiana a autonomia é preconizada como ação individual – embora não esteja isolada no indivíduo – ao implicar numa moralidade, numa escolha racional que se preocupa com o bom. Tal atitude supõe uma atitude relacional. Assim, “a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT 1974, p. 235). Como se vê, o conceito individualizado de autonomia em Kant indica a possibilidade de sua construção a partir da moralidade que é ato coletivo.

Ao historicizar a Pedagogia, Cambi (1999) situa a modernidade e sua ruptura com a Idade Média como uma revolução em muitos aspectos: geográfico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

A história da modernidade é marcada por suas antinomias: libertação e regulamentação da sociedade e dos indivíduos. Para Cambi (1999, p. 200), é na contemporaneidade que essa contradição, assumida como “estrutura inquieta”, revela a “incompletude” da modernidade.

A educação moderna ousa reclamar os direitos do indivíduo contra o poder do Estado, bem como expressar liberdade ao intencionar a formação do sujeito. Para Cambi (1999, p. 216), “daí em diante se torna liberdade da cultura escolar, à qual é permitido reprogramar-se nas diversas situações e em relação a finalidades também individuais; torna-se liberdade da escola, liberdade do ensino, liberdade do aluno”, que justificam na sua concepção alguns *slogans* oriundos da educação moderna.

A emancipação e a conformação da educação moderna tiveram funções importantes. A primeira como possibilidade de resgate do indivíduo que é o centro motor da modernidade. Para Cambi (1999, p. 218), é a

consciência de uma “complexa dialética entre alienação e redenção” que vai “inervar” a pedagogia que, embora se reconheça por um “desejo de emancipação”, age de forma conformista para realizar esse processo. O projeto da modernidade se encaminha incompleto e a oposição, a conformação e a emancipação, ao constituir a identidade pedagógica moderna, para o referido autor, animam “os fluxos dos fenômenos educativos e das elaborações pedagógicas por muitos séculos”.

Segundo Cambi (1999, p. 219), “emancipação e conformação ainda se confrontam como os núcleos em torno dos quais *deve* trabalhar o pensamento educativo contemporâneo” (e a práxis). Assim, conscientização e emancipação surgem fortemente como parte do ideário iluminista, são reforçadas na teoria crítica e reinventadas em Paulo Freire e em Boaventura de Sousa Santos. Por considerar o tema como problemática em desenvolvimento – especialmente no cotidiano escolar – há neste texto a tentativa de suscitar algumas reflexões articuladas ao pensamento destes autores.

Os pensamentos de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos² estão ancorados na crítica social às formas desiguais de condução política e, também, na possibilidade de emancipação e reinvenção da humanidade. Ambos possuem a capacidade de dialogar criticamente ao articular e conferir significado às ações dos contextos locais e globais. É nessa perspectiva que pretendemos discutir os conceitos de autonomia e emancipação.

Os conceitos de *emancipação* em Boaventura e *autonomia* em Freire estão relacionados à questão da identidade. Ela apa-

2 Usaremos (preferencialmente) Boaventura para nomear este autor em função da sua ampla difusão.

rece em suas obras como condição imprescindível à liberdade. Em Freire, desde os seus primeiros escritos, quando reforça o caráter antropológico-cultural da educação e, em Boaventura, na defesa recorrente do respeito à diversidade cultural, não só porque defende as variadas visões de mundo, mas por acreditar que a partir dela se pode construir um paradigma de conhecimento e ação cosmopolita. Assim, enuncia a possibilidade de luta e resistência à globalização neoliberal.

Como pontos de partida para contextualizar as visões de autonomia e emancipação em Freire e Boaventura, cabe destacar duas colocações iniciais que, certamente, nos levarão a refletir sobre os possíveis entrelaçamentos dos conceitos e de seus autores, em suas próprias palavras.

A globalização contra-hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a ideia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. (...) O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa (SANTOS, 2004, p. 1-2).

Por seu turno, Freire (2007) compreende que

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para

mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 2007, p. 14).

Em ambos os pensadores, o “pano de fundo” da conquista da autonomia e da emancipação é convergente e cada um, ao seu modo, situa os embates a serem travados e os sujeitos com os quais podem contar. Seja no *cosmopolitismo* ou no *patrimônio comum da humanidade*, expressos pelos movimentos sociais, bases da globalização contra-hegemônica para Boaventura, ou ainda, na história como luta, movimento e possibilidade (inérito viável) - que tem na educação um dos seus vetores principais, para Freire.

Vejamos, então, como Freire e Boaventura expressam esses conceitos em seus discursos e os possíveis entrelaçamentos discursivos das suas ideias.

AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Paulo Freire é um autor de referência em estudos e práticas democráticas que destacam a autonomia como condição fundamental de o sujeito “ser mais”. O conceito de autonomia em Freire não está restrito a apenas uma de suas obras, embora sua última publicação em vida tenha sido a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

No pensar freiriano é possível perceber a preocupação contínua em rever e reformu-

lar ideias. A humildade epistemológica do autor faz com que a obra permaneça viva, e a sua filosofia da práxis torna-se hoje extremamente atual para compreendermos os problemas e a vida que há na escola.

As condições da prática discursiva de Freire são as mais diversas, não é possível estabelecê-las apenas em um contexto geopolítico. Scocuglia (2003, p. 26) ressalta que para compreender o pensamento freiriano, dada sua complexidade, faz-se necessário percorrer suas propostas em tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos EUA, na Europa e na África). O autor analisa o pensamento de Freire a partir de incursões temporais, dedicando um capítulo ao qual nomeia um dos títulos como “primeiro” Freire.

Em *Educação e atualidade brasileira* (2002) Freire defendia uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e construção da democracia burguesa/liberal. As correntes teóricas que fundamentam seu pensamento cristão progressista são, especialmente, as correntes existencialistas e personalistas.

Embora não haja no texto referência direta à “autonomia”, a obra *Educação e Atualidade Brasileira* se revela como modelo reivindicatório de os sujeitos (existencialmente) definirem a si mesmos a partir da compreensão cultural/contextual. Tal atitude, segundo Freire (1984, p. 60), pressupõe a luta pela autonomia dos sujeitos à medida que entende “que democracia não é especificamente uma ‘ideia’ ou uma ‘teoria’, mas um ‘clima cultural’”, em que “não será possível um trabalho educativo democrático verdadeiro ao qual faltem condições que constituam esse clima”.

Paulo Freire, inserido no contexto de trânsito democrático, acreditava que havia “condições externas” ou culturais para a

democratização no Brasil (década de 60). Naquele contexto afirmava que tínhamos as condições externas, mas nos faltava “organicidade educativa”.

Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode ‘introjetar-se’ no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (FREIRE 2002, p. 64).

As denúncias em torno da submissão e falta de autonomia dos sujeitos em relação aos problemas do país e em especial da educação são enfatizadas ao se apropriar do conceito de “mutismo brasileiro” como posição “meramente expectante”.

Ao situar o início do processo civilizatório, habilita-se o humano para condição de “ajustado acomodado”. Nessa postura nos é exigida “uma dose mínima de razão ao homem em troca de um máximo de emocionalidade”. Esse “ajustamento” vinculado ao “mutismo” constituía-se no olhar de Freire (2002 p. 69) sobre nossa “inexperiência democrática”.

Naquele contexto (nacional-desenvolvimentismo) Freire já convocava a escola vista como: “desatualizada e ineficiente”, para a criação prática da democracia. Havia uma clareza histórica da transição democrática brasileira no seu discurso de exigência latente de forças. Para ele, não podia haver democracia numa sociedade escravocrata. Na obra: *Educação como prática de liberdade* rememora que a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada “comercial” (FREIRE, 1984 p. 67). Esse reconhecimento é imprescindível para qualquer prática educativa ser autônoma, abordando seu tempo-espaço e conferindo significado ao traçado pedagógico.

A autonomia ainda nos primeiros escritos de Freire pode ser verificada na prática social constitutiva do que propôs como método de alfabetização. Autonomia como conceito “em si” e “para si”, de apreensão individual e coletiva do saber fazer reconhecida na proposta relacional que, como afirma Scocuglia (2003), traz como marca sua “essencialidade dialética”, o que possibilita recriação, reinvenção e ampliação por parte dos que optarem por tal proposta.

A obra de Freire se mostra ao longo do tempo uma obra complexa, perpassada filosoficamente por sua práxis. Ela se faz num saber militante. O eixo mediador das primeiras obras é o diálogo, categoria que vai permear todas as posteriores. O diálogo como ato que se dá numa relação de horizontalidade é a essência da educação conscientizadora, problematizadora. É colocado como palavra que se manifesta em duas dimensões: ação e reflexão, que se fazem *práxis*. Se esta palavra esgotar a dimensão da ação, torna-se “palavra oca” que não denuncia, que não representa compromisso de transformação, por isso mesmo inócua, sem vida.

O diálogo aqui pode ser considerado categoria central na busca pela autonomia como quando se compreende a não eliminação do outro. Para o autor autonomia é “instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico” (FREIRE, 1996, p. 126).

Paulo Freire entende que a autonomia é atributo da liberdade, uma vez que todo ato educativo é um ato político pelo fato de ser manifestação de poder. Poder dos que possuem e poder no processo de interação, mediação dos saberes com os sujeitos do processo educativo.

Em Freire a autonomia tem seu significado definido na perspectiva política e ideológica, algo pouco visto antes das suas obras. Há um entrelaçamento de exigências à função de ser mediador de conhecimento que transita da amorosidade à politicidade. Autonomia é movimento de libertação das cadeias do determinismo neoliberal, ao reconhecer que a história é tempo de possibilidades.

A metodologia de trabalho dos círculos de cultura assume uma dinâmica que convida o homem ao interagir crítico e consciente. Esse movimento representa, para Freire (2005, p. 70), um contraponto à educação bancária que se configura como um “estranho humanismo que reduz a educação à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”. Os círculos de cultura podem ser geradores de autonomia e liberdade, uma vez que suscitam, nas pessoas, a consciência de que liberdade e autonomia são conquistas e não acontecem por decreto.

A autonomia em Freire (2005, p. 108) está relacionada com a libertação e tem relação intrínseca com o que considera “ser para si”. A consciência hospedeira do oprimido percorre um caminho estranho a si, trilhado pelos opressores. Para ele, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”, o que faz crer que as relações que se dão em espaços restritivos, autoritários e alienantes geram a heteronomia.

A temática autonomia é central nas reflexões do autor. Na obra *Pedagogia da Autonomia* destaca que o educador que trabalha com crianças deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 1996, p. 78).

A autonomia aparece como condição sócio-histórica de um povo que tenha se libertado das limitações que anulam a liberdade

dos sujeitos. Ao destacar os “saberes necessários à prática pedagógica”, denuncia situações de heteronomia que impedem o sentido político da ação educativa, da vocação do sujeito ser mais.

Assim, Freire (1996, p. 210) convida a pensar as condições de “ser menos” a partir da teoria da ação dialógica e antidiológica e propõe a síntese cultural como forma de se organizar, a fim de requerer o que é “humanamente humano”. Para ele, “na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”. Ressalta ainda a “insegurança vital” dos oprimidos como fragilidade constituída pelos opressores, exemplificando de forma direta o que ocorre no cotidiano.

Pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005) apresenta dados e apostas teóricas de Freire, contextualizados no momento histórico, mas, ainda assim, mostra-se contemporânea especialmente por retratar a ação cultural como “uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la (...), ora no de transformá-la”. E reforça que “a ação cultural” ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens.

Adverte-nos que “há por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. (...) Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem a todo custo parecer com o opressor”. Há também o propósito de desconstruir um pouco a própria imagem que atualmente caracteriza a obra de Paulo Freire, a de um menino trabalhador, mas am-

pliar para outras formas muito mais sutis de opressão em nosso contexto social (FREIRE, 2005, p. 55).

Há um discurso de superação em sua obra, principalmente no que diz respeito ao desejo de suplantação de um modelo social por outro, e é importante refletir sobre a superação total a partir do próprio convite de Freire em seus escritos, quando pede para que os leitores caminhem além, a fim de superá-lo.

Freire (2005, p. 38) afirma que a libertação é um parto doloroso. “O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos”. Mas confere a ideia de trânsito, dinâmica e permanência de luta humana quando remete a um homem não mais opressor e não mais oprimido, “mas um homem libertando-se”.

As histórias são construídas e é importante destacar que as reflexões sobre os relatos dos sujeitos, como toda análise humana é parcial, limitada como indica Freire (2005, p. 41) às formas de análise que “se alonga em posições solipsistas” que negam a realidade objetiva. Por isso, o cuidado de não cair num “simplismo ingênuo”, que caracteriza a subjetividade em função de “subjetivismo” e “psicologismo”.

As discussões correntes acerca dos direitos humanos estão em consonância com a afirmação de Freire (2005, p. 31) ao fazer a exposição de abertura de *Pedagogia do Oprimido*:

Mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. (...) O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central assume hoje, caráter de preocupação iniludível.

No decorrer de sua obra, ele continua a reclamar autonomia como conquista a ser alcançada. Instrumentalmente temos constituído “legalmente” o poder de a escola elaborar seu projeto político-pedagógico. Tal projeto ajudaria a escola a entender um pouco mais de sua cultura, de sua dinâmica interna. Em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986, p. 76) Freire, ao dialogar com Shor e problematizar a politicidade que constitui o cerne da ação educativa, sublinha a importância de o professor não ter medo no espaço de trabalho e reitera que uma das “coisas boas” para o controlar é fazer um “mapa ideológico da instituição”. Situa que uma das primeiras coisas que se deve fazer ao se tratar de educação como ação política é conhecer o espaço que se ocupa. Em seguida, conhecendo as pessoas com as quais se pode contar, “a sensação de não estar só diminui o medo”. Eis mais uma dimensão de autonomia entendida por Freire no plano da coletividade.

Para Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72), o medo aparece como obstáculo à autonomia dos sujeitos do processo educativo. É preciso “entender os limites do medo”, uma vez que ele apenas sinaliza nossa humanidade. No entanto, é assertivo ao lembrar que “uma das questões mais sérias é aprender a posição em que está o limite. Você não aprende isso nos livros... você aprende através da prática... Você aprende sendo punido!”.

Autonomia também está no reconhecimento da cultura do outro. É importante entender as resistências, “a semântica e a sintaxe” das classes populares. Sem esse reconhecimento não seria possível “organizar programas de ação político-pedagógica” com e para elas (FREIRE 2007, p. 50). A luta pela escola pública como tarefa progressista e por processos de autonomia requer, no

conjunto deste pensamento, “clareza política e competência científica”.

O discurso de Freire (2007, p. 75) ressalta, de outro prisma, a autonomia como processo de ter vez e voz, tece com isso críticas à incoerência de uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos verticais, em que professores e professoras são submetidos aos pacotes curriculares. Para exemplificar tal assertiva relembra sua passagem pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e destaca o quanto era difícil fazer uma administração democrática, que priorizasse autonomia da escola que, sendo pública, fosse também popular, em estrutura imbuída de autoritarismo.

Autonomia como processo de construção de “unidade dialética entre teoria e prática” requer necessariamente “o maior nível de participação democrática” de todos os envolvidos no processo educativo, quais sejam: pais/mães, alunos/alunas, professores/professoras, comunidade local (FREIRE, 2007, p. 76).

Freire entende, enfim, a autonomia como processo de construção coletiva e democrática, constante vir a ser que pressupõe forças linguísticas, conhecimento local, intercultural e entendimento político da tarefa de educar. É movimento em busca de conquista na escola e no cotidiano do professor, e precisa ser constantemente problematizada.

EMANCIPAÇÃO EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Os contextos discursivos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos têm um aspecto em comum no que diz respeito à pluralidade de trânsito político-geográfico. Em exílio, Freire transita por contextos sociopolíticos diferentes e tenta ler a história e a cultura de cada lugar para dar sentido à sua práti-

ca educativa. Boaventura assume a postura cosmopolita e, inclusive, trabalha com a temática ao mesmo tempo em que também transita nos diferentes espaços, felizmente não na condição de exilado.

Boaventura³ vem publicando diversos trabalhos sobre globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas. Defende com veemência a ideia de que os movimentos sociais e cívicos fortes são essenciais no controle democrático da sociedade e nas formas de democracia participativa, além de alicerçarem o que caracteriza como globalização contra-hegemônica (pela via do *cosmopolitismo* e defesa do *patrimônio comum da humanidade*).

Ao longo de sua obra, faz críticas contundentes às formas de conceber ciência na modernidade/contemporaneidade. Tem consciência global dos problemas sociais e atento olhar ao local, ao cotidiano, às práticas e movimentos como locus privilegiado de construção contra-hegemônica.

O livro *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (2007) pode ser comparado à *Pedagogia da Autonomia* por ser uma espécie de condensação do pensamento do autor em relação às temáticas esmiuçadas em obras anteriores: *Sociologia das ausências e Sociologia das emergências* (2002) regulação/emancipação, ecologia de saberes, colonialismo, democracia de alta intensidade. De fato, a obra é composição de

3 O professor é Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Diretor Emérito do *Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra* e Coordenador Científico do *Observatório Permanente da Justiça*. Pulicou trabalhos sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos, com tradução em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês e romeno.

três seminários que, para ele, constituir-se-iam em obra posterior sobre emancipação. A partir dela é possível construir articulações com Freire e com a autonomia, apreendidas por algumas políticas educacionais contemporâneas.

Boaventura Santos (2007, p. 17) assume que a emancipação social é conceito central na modernidade ocidental, por vir sendo organizada na constante tensão entre regulação/emancipação e ordem/progresso. Para ele, de alguma forma vivemos em sociedade sob esta tensão, e as expectativas da população são certamente para pior. Por isso, alguns já não encontram sentido em discutir emancipação e vão assumindo em suas práticas o “fim da história”.

A ideia de emancipação deve ser cultivada, o que não parece coerente é pensá-la em termos modernos, “pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas estão hoje em crise” (SANTOS, 2007, p. 18). Apesar disso, não há crise quando se defende a ideia de uma sociedade mais justa; “as promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial” (SANTOS, 2007, p. 19).

O projeto sociocultural da modernidade em Boaventura Santos (2003) é visto como assentado em dois pilares: o da regulação e o da emancipação.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda filosofia política de Rousseau. Por sua vez o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva

da arte e da literatura; a racionalidade moral prática da ética e do direito; a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 2007, p. 77).

Embora a lógica da emancipação racional tivesse a intenção de orientar a vida prática dos cidadãos, estes acabam por se inserirem diferentemente no pilar da regulação. A primeira se dá entre o pilar da comunidade e racionalidade estético-expressiva em função de as ideias de identidade e comunhão serem condições necessárias à contemplação estética. A moral prática estaria associada de forma privilegiada ao pilar do Estado, por ter este a tarefa de definir o mínimo ético da sociedade ao se servir do monopólio da produção e distribuição do direito. A cognitivo-instrumental e o princípio de mercado estarão articuladas, não só por condensarem as ideias de individualidade e de concorrência, mas pela conversão da ciência, desde o século XVIII, em força produtiva.

O paradigma social da modernidade, na perspectiva de Santos (2003), foi constituído antes de o modo de produção capitalista se tornar dominante e possivelmente extinguir-se-á antes do respectivo modo de produção deixar de sê-lo.

Ele acredita que vivemos atualmente uma transição semi-invisível que de forma equivocada chamamos de pós-modernidade, na qual grandes teorias – a exemplo do marxismo – “não parece nos servir totalmente neste momento”. Para ele, embora haja um retorno ao marxismo em todo o mundo, até porque o mundo é ainda diagnosticado nesta perspectiva, o problema “é passarmos do diagnóstico para uma visão de futuro, questão que no marxismo nos traz muitos problemas” (SANTOS, 2007, p. 51).

Ademais, coloca que o materialismo histórico converteu o capitalismo em uma fase

de progresso da humanidade e deixou de fora uma questão que para ele é fundamental: a questão colonial. Afirma que em um dos textos de Marx há uma justificação, especialmente na Índia, do colonialismo como fator de capitalismo e para ele “colonialismo é capitalismo”, ressaltando a importância de sempre recordarmos isso.

Outra consequência dessa perspectiva foi tornar “invisíveis” outras formas de opressão/exclusão, a exemplo do racismo, sexismo, castas, entre outras. Faz ainda referência no marxismo à ideia problemática de unidade do saber, da universalidade do saber científico e de sua primazia. A teoria crítica tem sido bastante “monocultural”, enquanto a cada dia nos tornamos mais conscientes da “realidade intercultural” (SANTOS, 2007, p. 52).

Dentro de sua proposta de “ecologia de saberes”, em que não se deve ficar restrito apenas aos saberes científicos modernos, estes são importantes, “mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla”. Ele destaca que alguns alunos ao entrarem na universidade aprendem muita coisa, mas podem desaprender muitas outras e nos questiona se vale a pena o que se aprende em relação ao que se desaprende ou esquece, uma vez que o processo de criar teoria “deslegitima” o conhecimento próprio (SANTOS, 2007, p. 54).

A ecologia de saberes é vista como utopia crítica de conhecimento emancipatório, enquanto a utopia do neoliberalismo é conservadora, “porque o que se deve fazer para resolver os problemas é radicalizar o presente”. Destaca que:

Essa é a teoria que está por trás do neoliberalismo. Ou seja: há fome no mundo, há desnutrição, há desastre ecológico; a razão de tudo isso é que o mercado não conseguiu se expandir totalmente. Quando o fizer, o

problema estará resolvido. Temos de mudar essa utopia conservadora para uma utopia crítica, porque também as utopias críticas da modernidade – como o socialismo centralizado – se converteram, com o tempo, em uma utopia conservadora. (SANTOS, 2007, p. 54).

O constructo discursivo de emancipação humana evidencia a necessidade de construirmos outras aprendizagens de utopia crítica, baseando-se na ideia que a hegemonia mudou, pois, até então se tomava a ideia do consenso, numa perspectiva gramsciana de que o que ela produz é bom para todos. Afirma haver hoje uma mudança nessa perspectiva de hegemonia, pois “o que existe deve ser aceito não porque seja bom, mas porque é inevitável”, por não haver alternativa (SANTOS, 2007, p. 55).

A utopia crítica, embora necessária, defronta-se com problemas como o do “silêncio e o da diferença”. O silêncio é explicado no modo como a cultura ocidental e a modernidade desenvolvem o contato colonial de desprezo e de silenciamento no contato cultural. O dilema explicitado por Boaventura (SANTOS, 2007, p. 55) é o mesmo que se impõe à problemática da construção autônoma e coletiva na escola, a qual evidenciamos mais adiante ao colocar o dilema que segue: “como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento”. Esse seria um dos grandes desafios no processo de pensar a reinventar-se para autonomia. Para ele, “a opressão, tal como a emancipação, a subjetividade é um palimpsesto em que formas mais extremas de desigualdades e de exclusão convivem com outras mais inclusivas e menos extremas” (SANTOS, 2007, p. 65). Por isso a necessidade de uma teoria política e sociológica que abarque tais empreendimentos.

Nesse interim, a emancipação tem relação direta com os processos de como concebemos a produção do conhecimento. Há indícios para repensar as perspectivas epistemológica, teórica e política em níveis mais amplos. Para um processo de construção de uma utopia crítica como elemento chave da emancipação, faz-se necessário passar de uma teoria crítica monocultural para multicultural, da dualidade estrutura/ação à ação conformista/ação rebelde, como também à questão do pós-colonialismo e dos dois sistemas de domínio hierarquizados que existem no capitalismo. São pistas que surgem como possibilidades para uma “democracia de alta intensidade” (SANTOS, 2007, p. 83).

É na transitividade discursiva sobre emancipação/regulação que Santos reconhece que temos apenas instrumentos hegemônicos para enfrentar a atual realidade, que são “as semânticas legítimas da convivência político-social”, tais como: a democracia, a legalidade e os direitos humanos. Por fim, o entendimento dele é que:

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2003, p. 277).

É nessa perspectiva que ele considera e fortalece seu discurso acerca da globalização contra-hegemônica. De acordo com Boaventura Santos (2003, p. 35), esta visão alternativa de globalização fundamentar-se-á no marxismo perante a ideia da importância das articulações internacionais das lutas no contexto do capitalismo global.

O contexto local e suas conexões globais são enunciados como possibilidades de

construção de processos emancipatórios no terreno da igualdade e diferença e acima de fixações de sentido, pois “se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita” (SANTOS, 2001, p. 38).

No discurso do autor há clara reivindicação de uma objetividade engajada para que seja pensada a democracia atual. Faz-se necessário, nessa direção, fugir do subjetivismo e da falsa visão de neutralidade das teorias, trazendo com isso uma questão não tão fácil de ser resolvida, mas que permite a estaticidade do pensar/agir político: como utilizar os instrumentos hegemônicos de que dispomos, seja no plano teórico ou epistemológico, para perceber o que está sendo excluído, marginalizado? Ainda nesta perspectiva, ao enxergar o espaço educacional como lócus de produção hegemônica, cabe-nos questionar: como a escola nessa tensão histórica de regulação/emancipação pode pensar possibilidades emancipatórias, como um constante devir?

ALGUNS LAÇOS ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Em Freire e em Boaventura há preocupação com as formas hegemônicas de constituir o saber/poder nas relações socioeducativas. Para Fairclough (2001, p. 34), a intertextualidade é a “inserção do texto na história”, que por sua vez “responde, re-acentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes”. Por isso, reconhece que a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante.

Alguns princípios da modernidade – liberdade, igualdade – vêm sendo ressigni-

ficados e continuam pretendidos na concepção de Santos (2007). Ao refletir numa perspectiva social mais ampla, o texto *Democracia* coloca que nos últimos vinte anos a democracia liberal representativa permaneceu e as outras desapareceram, e faz uma comparação com a biodiversidade ao afirmar que assim como ela está desaparecendo, estamos perdendo a “demodiversidade” como jogo competitivo que dava força à teoria democrática (SANTOS, 2007, p. 87).

Em relação com o pensamento de Freire está a ideia de Boaventura, de humanização e democracia, ao defender que “estamos expulsando gente da sociedade civil para o estado de natureza” em que temos uma “democracia representativa sem redistribuição social” e exemplifica que o texto do Banco Mundial, ao insistir no termo contratualismo, “não tem nada a ver com o contrato social, é o contratualismo individual” que, para ele, recriará uma forma de fascismo social (SANTOS, 2007, p. 88).

Em ambos, a liberdade “asfixiada” é uma leitura contemporânea feita da democracia. Como sinal, Freire aponta “a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 71).

Há clara preocupação dos autores em relação ao silenciamento dos sujeitos em relação às lutas por autonomia/emancipação. Em Boaventura Santos (2007, p. 55), como já foi destacado, a ideia de hegemonia atual vai além da ideia “do que é bom para todos”, para aceitação das coisas, não porque sejam boas, mas pela ideia de que são inevitáveis, e não apenas alternativa. Para Freire (1996, p. 71), isso seria um processo de “burocratização da mente” ou estado refinado de estranheza, de “autodemissão da mente”, ou

posição de quem entende a história como determinismo e não como possibilidade” de construção emancipatória.

Há nos textos dos autores uma denúncia ao silenciamento antropocultural que embarga a autonomia/emancipação. Para Boaventura Santos (2007, p. 55), “o silêncio é resultado do silenciamento”, pois há uma experiência histórica da modernidade e da cultura ocidental e de contato colonial de desprezo a muitas culturas. A análise colonial de Freire já aparece em suas primeiras obras e há intertextualidade com Santos à medida que coloca como problema o “ajustamento acomodado” vinculado ao mutismo entendido como posição meramente expectante do homem diante do processo histórico nacional. Destaca a dialogação como voz autêntica oposta ao mutismo e, sobretudo, que esta implica “a responsabilidade social e política do homem” (SANTOS, 2007, p. 64-65).

Outro aspecto de intertextualidade que emerge dos autores em relação às possibilidades de autonomia e emancipação é a ideia de utopia crítica ao contestarem o modo de produção de conhecimento que se opõe à ecologia de saberes trabalhada por Boaventura Santos (2007). Ele afirma que a utopia do neoliberalismo é conservadora porque pretende “radicalizar o presente”. Se existem problemas de várias ordens no mundo é porque “o mercado não conseguiu se expandir totalmente”.

O sentido de utopia crítica em Santos transcende o entendimento de utopia crítica da modernidade com o “socialismo centralizado” que na visão do autor “se converteram, com o tempo em uma utopia conservadora” (SANTOS, 2007, p. 54). Freire (2001) traz a mesma observação em seus escritos, mas ainda com algumas reservas, ao discorrer sobre a utopia na contempora-

neidade. Para ele é necessário transcender ao modelo negativo do socialismo soviético, como também ao paradigma do chamado socialismo real, para projetar novas experiências socialistas:

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização (FREIRE, 2001, p. 219).

O Fórum Social Mundial aparece nos escritos de Boaventura como possibilidade concreta de (re)construção da utopia crítica como uma “crítica radical da realidade vigente, e a aspiração a uma sociedade melhor”. Para ele:

apresenta-se como alternativa ao predomínio da utopia conservadora do neoliberalismo – isto é, da crença utópica segundo a qual o mercado não regulado é a fonte do bem-estar socioeconômico e a bitola pela qual devem ser aferidas (ou melhor: descartadas) as demais alternativas” (SANTOS, 2005a, p. 26).

O autor destaca que o socialismo se encontra liberto da caricatura grotesca do socialismo real, tornando-se possível voltar a ser a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor para todos.

Para os autores, autonomia/emancipação aparecem como processo, movimento e luta constante, em articulações coletivas culturais e identitárias, ou seja, um constante vir a ser com ampliação e fortalecimento de setores populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos são referências neste diálogo por entendermos que estes assumem um discurso “historicamente situado” e, além de estabelecerem críticas às formas neoliberais de condução política da sociedade, não se fecham às limitações do processo, instigando o debate emancipatório. Na tentativa de entrelaçar os conceitos de Boaventura e Freire, a autonomia foi compreendida como projeto (histórico) da humanidade, como construção social e sua realização deve se dar como empreitada simultaneamente individual e coletiva.

O olhar (multi)(inter)cultural privilegiado dos autores, ocasionado pelo trânsito geográfico político dos seus textos, enriquece a aspiração utópica ao desenvolvimento de personalidades “autenticamente humanas”. É impossível aspirar humanização sem que esta não transite pelo contexto de luta política autônoma e emancipatória.

Autonomia e emancipação, portanto, não são concessões e podem ser compreendidas como processos de libertação, de conquista e de um constante *vir a ser*. A educação na perspectiva emancipatória é um tema que requer contínuos processos reflexivos. Em nosso entendimento, é o que garante a vida e o oxigênio dentro dos espaços educativos.

A identidade é, portanto, condição indispensável para a autonomia dimensionada na própria sociedade ou comunidade. Quanto mais distanciada estiver a escola, a instituição dos interesses da comunidade, menos autonomia conquistará e mais necessidade de autonomização surgirá para os sujeitos, pois a própria comunidade não encontrará referenciais para a construção desse processo.

No âmbito escolar, a autonomia do/no processo educativo e o currículo “gestado

coletivamente” podem agir “como antídoto ao hábito de simplesmente obedecer a mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, frequentemente, autoritário e dogmático” (SCOCUGLIA, 2005, p. 89).

Como diz Freire (1996, p. 140), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos (...)”. Por seu turno, neste mesmo sentido, Boaventura chama nossa atenção para a “ecologia de saberes”, que pode lastrear a busca incessante do conhecimento que, para Freire, também é processo permanente da transitividade da consciência ingênua à consciência crítica.

Ademais, para além das conexões dos conceitos aqui trabalhados, podemos pensar em três dimensões quando procuramos convergências nos escritos de Freire e Boaventura. Algumas convergências gerais, fundantes, são notórias, mesmo diante de autores voltados para campos epistemológicos diferentes como o político-pedagógico e o campo sociológico. Outras convergências são mais específicas como é o caso, entre outros exemplos, do *diálogo* e do apelo à *consciência crítica* presentes nas duas obras e que podem ser pensadas como ideias complementares. Outros ainda são campos não explorados por um ou por outro e, por isso, espaços de pensamentos diferentes.

Certamente, são autores que têm partes das suas obras convergentes e complementares que merecem focos mais ampliados. O que chama atenção, no entanto, logo de início, é que ambos são militantes das causas que Freire chama de *hominização* (humanização permanente dos humanos) desde *Educação como prática da liberdade* (publicado no exílio em 1965) e, também, ambos são partidários radicais da mudança social e

da história como possibilidade e como alternativa ao que está posto. As convergências e os complementos de um lado e de outro a respeito das alternativas à dominação exercida pelos mecanismos sociais, políticos, culturais e educativos da globalização hegemônica nos remetem aos campos comuns da hominização, do combate à fatalidade histórica, da afirmação de contrapontos necessários à “construção possível de um mundo melhor” e dos possíveis mecanismos a serem buscados e/ou implementados. As propostas colocadas antes, no primeiro e segundo segmento deste texto, são eloquentes o suficiente para não necessitarem de repetição.

Em suma, ao nosso sentir, quando Boaventura coloca as alternativas possíveis aos globalismos localizados e aos localismos globalizados e investe no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade e para isso mostra a importância, por exemplo, das redes formadas no FSM, seu *corpus* de argumentação pode ter em Freire seu “braço político-pedagógico” no sentido do combate e do convencimento tão próprios do jogo pela hegemonia. De outro lado, quando Freire propõe o “diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores” e a busca da consciência crítica como política do conhecimento, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Mais ainda, quando a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), obra central de Paulo Freire escrita no emblemático 1968, completa mais de cinco décadas de convencimento mundial em torno das denúncias da opressão (inclusive pela via educacional) e dos anúncios das possibilidades de um homem e de uma mulher renovados pela esperança de se reconstruírem e reinventarem

o mundo, encontra na pujança dos escritos de Boaventura de Sousa Santos alguns complementos necessários para continuar viva e prospectiva.

Portanto, ao comemorarmos o centenário de nascimento de Paulo Freire em 2021, notamos toda a potência nos diálogos e intertextualidades da sua obra e reconhecemos neles uma das suas fortalezas atuais e prospectivas para o futuro. Hoje, muitos estudos nessa direção demonstram a necessidade de pesquisas que possam investigar e aprofundar (ainda mais) as bases e conexões do legado freiriano. As escolas, as educadoras e os educadores, as famílias, os grupos e as sociedades, enfim, todos os sujeitos interferentes nas múltiplas possibilidades dos processos educativos, certamente, usufruirão e terão novos subsídios para as conquistas da autonomia e da emancipação dos oprimidos, dos “esfarrapados do mundo” e dos subalternos da globalização hegemônica e do liberalismo excludentes.

O entrelaçamento de teses de Freire e Boaventura constitui exemplo forte e contundente dessa *história como possibilidade do novo*, ou ainda, desse *inédito viável* fundado numa *ecologia de saberes* autônomos e emancipatórios. É precisamente por isto que estão suscitando crescente interesse de investigação e requerendo novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.).

Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 78-96.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LAFER, Celso. **O moderno e o antigo conceito de liberdade**. Ensaios sobre a liberdade. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini (org.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Governança Neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, out. 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, outubro de 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2002b. Disponível em: www.

dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html. Acesso em: jan. 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos em debate**. Entrevista. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html. Acesso em: dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista**. 2004. Disponível em: www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLONov2004.pdf. Acesso em: jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista** concedida à Universidade Federal de Minas Gerais em out. 2005b. Disponível em: <http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: jan.2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Revista Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 200-232, 2018. doi:10.20396/rfe.v10i1.8652006.

SCOCUGLIA, Afonso C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, Lisboa (Portugal), p. 81-92, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP et alii, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C. *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"*. In: TORRES, Carlos A. **The Wiley ... The Wiley Handbook of Paulo Freire**. New York (USA): Wiley. 2019. p. 123-145.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2006. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>. Acesso em: fev. 2020

SCOCUGLIA, Afonso C. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 56, Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2020.

Recebido em: 15/07/2021

Aprovado em: 20/08/2021