

# O PÓS-COLONIALISMO E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

## THE POST-COLONIALISM AND THE PAULO FREIRE'S PEDAGOGY

José Gllauco Smith Avelino de Lima<sup>34</sup>

José Willington Germano<sup>35</sup>

### RESUMO

O texto em pauta traz reflexões acerca das afinidades entre as teorias pós-coloniais e a pedagogia do educador brasileiro Paulo Freire, tendo como referência sua obra de maior repercussão mundial, a saber: a Pedagogia do Oprimido. Argumentamos que esta obra esboça uma crítica ao *modus operandi* do colonialismo em sua dimensão cultural e epistêmica, problematizando o processo de dominação cognitivainstaurado quando da formação do sistema-mundo moderno, datado do Século XVI em diante. A análise da Pedagogia do Oprimido à luz da sociologia das ausências, de Boaventura de Sousa Santos, acentua este livro como um texto revelador de uma pedagogia das ausências, pois nele se fazem visíveis as bases de uma pedagogia coletiva, emancipatória e dialogal que busca visibilizar o oprimido e o universo de contradições sociais no qual está inserido como forma de organização dos conteúdos escolares. É no âmago desta discussão, portanto, que avaliamos o pós-colonialismo como um lugar teórico para a reinvenção da Pedagogia do Oprimido enquanto referencial pertinente à construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”.

**Palavras-chave:** Teorias pós-coloniais; Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido.

---

<sup>34</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN. E-mail: [gllauco\\_ufrn@yahoo.com.br](mailto:gllauco_ufrn@yahoo.com.br).

<sup>35</sup> Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais/UFRN. E-mail: [wgermano@digicom.br](mailto:wgermano@digicom.br).

## **SOBRE O PÓS-COLONIALISMO: uma breve introdução**

A discussão sobre a origem dos estudos pós-coloniais não é de um todo homogênea. Apresenta indicações cronológicas e geográficas nem sempre convergentes, o que nos permite afirmar que seus fundamentos, bem como as reflexões que os desencadeiam são díspares, se fazendo presentes na problematização das ciências humanas desde a década de 1960.

Tal discussão traz em seu âmago variados olhares, tanto em relação à sua origem e localização, quanto às categorias conceituais de que lança mão para o entendimento da complexa dinâmica societária contemporânea. Assim, o pós-colonialismo não é “[...] uma área que apresenta consensos em torno de categorias ou do que significa a própria definição de pós-colonial, [...]” (MARCON, s/d, *ln*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br)), mas um campo teórico-político aberto ao debate, característica bastante salutar para a construção de novos conhecimentos.

Piletti e Praxedes (2010) escrevem que o pós-colonialismo configura uma área transdisciplinar de pesquisa e de intervenção política que tem suas raízes na Inglaterra nos anos de 1960, quando da fundação do “Centro de Estudos Culturais Contemporâneos”, da Universidade de Birmingham, a qual motivou a emergência de diferentes vertentes do pensamento pós-colonial no âmbito da Universidade de Columbia, Nova York, impulsionadas, principalmente, pela obra de Edward Said, “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” (1978).

Baseado em perspectiva diferente, Scott (2010) observa que as primeiras reflexões pós-coloniais nascem a partir de análises sobre a história indiana, realizadas pelo “Centro de Estudos Subalternos”, as quais rejeitam as grandes narrativas historiográficas escritas pelas autoridades coloniais e buscam a reescrita dessa história através do ponto de vista dos colonizados, ou seja, delineia uma abordagem que se propõe a “[...] evocar a voz dos súditos colonizados – os subalternos” (SCOTT, 2010, p. 230), colocando-os no

centro do palco histórico. Nesse viés, as teorias pós-coloniais oferecem a possibilidade do confronto entre a escrita colonial/imperial e a colonizada/subalterna.

Outro ponto de vista é o de Santos (2008), para quem o pós-colonialismo é produto de uma viragem cultural das ciências sociais na década de 1980, tendo nas obras de Frantz Fanon “Os condenados da terra” (1961) e “Pele negra, máscaras brancas” (1971), bem como na de Albert Memmi “O colonizador e o colonizado” (1965) seus pilares fundamentais. Reforçando essa visão, Marcon (s/d) salienta que o campo das reflexões pós-coloniais estruturou-se como tal no fim dos anos de 1980 e início da década seguinte, corroborando a argumentação de Piletti e Praxedes (2010) de que são estudos de caráter transversal, os quais perpassam “[...] a teoria literária, a psicanálise, a filosofia, a antropologia, a história e a política” (MARCON, s/d, *In*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br)).

Embasados em Hall (2009), concordamos com o fato de que o “pós-colonial” ou o “pós-colonialismo” somente se tornam categorias conceituais úteis na medida em que nos ajudam a problematizar, interpretativamente, as transformações globais oriundas das transições desiguais da era dos Impérios para a era da pós-independência das ex-colônias. Isso se deve ao fato de que a análise em torno das sociedades pós-coloniais deve ser bastante cuidadosa, como alertaram Frankenberg e Mani (1993), visto que nem todas as sociedades são pós-coloniais num mesmo sentido. Sobre isto, se posiciona Stuart Hall:

Quanto ao fato de o **pós-colonial** ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida certo descuido e homogeneização têm ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso extenso, o que às vezes tem gerado sua aplicação inapropriada. Há sérias distinções a serem feitas, as quais têm sido negligenciadas, o que tem causado um enfraquecimento do valor conceitual do termo. A Grã-Bretanha é **pós-colonial** no mesmo sentido em que são os Estados Unidos? É conveniente considerar os Estados Unidos uma nação pós-colonial? Deveria o termo ser aplicado igualmente à Austrália, um país de colonização branca, e à Índia? A Grã-Bretanha e o Canadá, a Nigéria e a Jamaica seriam todos **igualmente pós-coloniais**? Os argelinos que vivem em seu país e os que vivem na França, os franceses e os colonos *pied-noir*, seriam **todos** eles **pós-coloniais**? A América Latina seria **pós-colonial**, ainda que suas lutas de independência tenham ocorrido no início do século dezenove – portanto bem antes da recente fase de **descolonização** à qual o

termo se refere mais evidentemente – e tenham sido lideradas pelos descendentes dos colonizadores espanhóis que haviam colonizado os **povos nativos**? (HALL, 2009, p. 99-100, grifos no original).

Esclarecendo o uso do termo, Hall (2009) acrescenta que

[...] o termo **pós-colonial** não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a **colonização** como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou **global** das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do **aqui e lá**, de um **então e agora**, de um **em casa** e no **estrangeiro**. **Global** neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade (HALL, 2009, p. 102, grifos no original).

Estas reflexões são pertinentes porque ajudam a rebater determinadas críticas<sup>36</sup> aos termos “pós-colonial” e “pós-colonialismo”, comumente acusados de conter uma visão etapista da história humana. Assim, vale pontuar que este “pós” não se reduz a uma visão de superação de etapas. É um “pós” que compreende a ideia de abertura para novas reflexões em torno do colonialismo, o qual ainda mantém, através de suas marcas na “memória coletiva” (HALBWACHS, 2004) das sociedades, seus traços constitutivos, contribuindo para modelar, sob novos matizes, a estrutura social, cultural, política, econômica e epistêmica dos arranjos societários recém-independentes.

No caso do pós-colonialismo, o prefixo “pós” não significa, de modo algum, que as sociedades que vivenciaram o colonialismo o tenham superado definitivamente, pois certamente sua sombra ainda “rege” algumas instâncias da vida coletiva dos países colonizados. Marcon (s/d), apoiando-se em Appiah (1997), escreve:

---

<sup>36</sup> O conteúdo das críticas ao pós-colonialismo foi discutido e problematizado por Stuart Hall (2009), em seu artigo “Quando foi o pós-colonial: pensando no limite”. Não adentraremos no mérito desta discussão, visto que não constitui argumentação necessária ao nosso objeto de investigação. Para aprofundamentos mais detidos sugerimos a leitura do artigo mencionado.

Este não é apenas um **pós** de superação de etapas, mas é um **pós** do gesto de **abrir espaços**, por ser posterior a algo, mas também por rejeitar os aspectos **de** algo. Não significa que uniformemente as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o **colonialismo**. Significa que esta é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. É um **pós** que contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e poder, [...]. Nesta perspectiva, o entendimento do **pós-colonialismo** como substantivo propõe a ideia de uma condição universal do pós-colonial. Condição global que emerge na literatura, na filosofia, na estética e na política fruto da mútua experiência colonial na metrópole e nas colônias (MARCON, s/d, *In*: [www.nuer.ufsc.br](http://www.nuer.ufsc.br), grifos no original).

Nesses termos, o pós-colonialismo não se constitui em uma corrente teórico-política voltada à análise de um tempo histórico ido, mas em uma abordagem que busca reler criticamente a experiência colonial e seus efeitos nos processos societários atuais, empreendendo uma interpretação dos arranjos sociais recém-independentes cuja reescrita admita um conteúdo descentralizado e diaspórico das grandes narrativas imperiais do passado.

Diante disso, e apesar de não haver um consenso sobre a origem e localização das análises pós-coloniais, bem como de suas categorias conceituais, é possível observar que o pós-colonialismo se constitui na construção de uma narrativa sobre o mundo social que foge aos referenciais eurocêntricos de pensar, de viver e de sentir a realidade, debruçando-se no estudo da “[...] **colonização** como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais” (HALL, 2009, p. 106, grifo no original), substituindo as velhas categorias analíticas centradas na narrativa europeia por novas interpretações partejadas pelas antigas colônias.

Assim, o pós-colonialismo emerge como um testemunho colonial saído, especialmente, das experiências vivenciadas pelos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005) e pelos “condenados da terra” (FANON, 2005), construindo uma narrativa historiográfica capaz de desconstruir a “colonialidade do poder”<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Segundo Aníbal Quijano, a “colonialidade do poder” foi condição precípua para a consolidação do universalismo europeu, o qual estabeleceu classificações binárias para a compreensão do mundo e de suas diferentes culturas. A noção de “colonialidade do poder”

(QUIJANO, 1999), a qual sustenta as estruturas do “sistema-mundo moderno/colonial”. Esta expressão, utilizada por Aníbal Quijano (1999), nos conduz à reflexão de que o “projeto da modernidade”, aludido por Castro-Gómez (2005), inaugura a organização colonial do mundo, ou seja, a partir da conquista ibérica do continente americano inicia-se um processo de elaboração colonial dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 1995) e do imaginário (QUIJANO, 1992). Essa constituição colonial do mundo foi pertinentemente observada por Todorov (2003), quando escreveu:

[...] é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. Apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do que o ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o oceano Atlântico. Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia – se é que a palavra começo tem um sentido (TODOROV, 2003, p. 7).

É no questionamento do imaginário colonial/imperial, reflexo de nossa ancestralidade ibérica, como nos faz crer Todorov (2003), que o pós-colonialismo afirma-se como o “outro lado da história”, tendo em vista que

[...] a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece **diferenças incomensuráveis** entre o colonizador e o colonizado. [Quando este] [...] aparece assim como o **outro da razão**, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontingência são marcas **identitárias** do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 177-178, grifos no original).

Refletindo também sobre a questão da espoliação colonial, as palavras de Freire (2000) são assertivas. Disse ele:

---

ajuda a melhor entendermos a ideia defendida por Gayatri Spivak (2010) de que o “projeto da modernidade” foi promotor de “violência epistêmica”, a qual aniquilou sistemas transeculares de conhecimento dos povos colonizados, análise igualmente compartilhada por Vandana Shiva (2003), que apresenta como resultado dessa “injustiça cognitiva” (SANTOS, 2008) a produção monocultural da mente.

Não penso nada sobre o **descobrimento** porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, correremos o risco de **amaciar** a invasão e vê-la como uma espécie de presente **civilizatório** do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73-74, grifos no original).

Immanuel Wallerstein, em sua obra “O universalismo europeu: a retórica do poder” (2007), nos mostra como a expansão europeia pelo resto do mundo, desde o Século XVI, envolveu conquistas militares, exploração econômica, destruição de sistemas políticos e injustiças as mais diversas. A retórica do poder utilizada para legitimar a dominação das grandes potências europeias sobre os povos recém-conquistados foi a disseminação de valores tidos como universais, dos quais a ideia de “civilização”, de “desenvolvimento econômico”, de “progresso” e, mais recentemente, os ideais de “democracia” e de “direitos humanos”, são exemplos cabais.

A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo. [...] Na maioria das regiões do mundo, essa expansão envolveu conquista militar, exploração econômica e injustiças em massa. [...] O argumento mais comum é que tal expansão disseminou algo invariavelmente chamado de civilização, crescimento e desenvolvimento econômico ou progresso. Todas essas palavras foram interpretadas como expressão de valores universais incrustados no que se costuma chamar de lei natural. Por isso, afirmou-se que essa expansão não só foi benéfica para a humanidade como também historicamente inevitável (WALLERSTEIN, 2007, p. 29-30).

A argumentação pós-colonial acentua que mesmo depois do período de descolonização, ocorrido em meados do Século XX, essa retórica ainda continua consistente, legitimando a interferência das grandes potências mundiais na dinâmica social dos novos Estados nacionais. O direito à intervenção, sustentado pelo discurso religioso de outrora, deslocou-se para

uma linguagem retórica baseada na defesa da democracia e dos direitos humanos (WALLERSTEIN, 2007). Resta-nos saber quais são os conteúdos dessa “democracia” e o significado que possui a expressão “direitos humanos”, bem como conhecer a que interesses eles realmente atendem implicitamente. Essa é, portanto, uma inquietação que também impulsiona os estudos pós-coloniais, abrindo um leque bastante vasto de interpretações que se amparam nas análises sobre os avatares coloniais e eurocêntricos.

As reflexões pós-coloniais inseridas no interior do debate epistemológico também apresentam uma crítica bastante contundente ao eurocentrismo e ao seu pretense desejo de universalidade. A esse respeito, as análises de Vandana Shiva são bastante pertinentes. A autora indiana denuncia a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou múltiplas estratégias de inferiorização do Outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico (GERMANO; SILVA; COSTA, 2010).

Shiva (2003) demonstra com bastante pertinência o fato de que o saber científico dominante é produtor de “monoculturas da mente”, as quais se manifestam através do desaparecimento das alternativas frente ao parâmetro hegemônico de pensar, de sentir e de viver a realidade. Partindo de uma observação provocativa, a autora indaga: “Com frequência, nos tempos de hoje, o extermínio completo da natureza, tecnologia, comunidades e até de uma civilização inteira não é justificado pela **falta de alternativas?**” (SHIVA, 2003, p. 15, grifo no original). Face à própria pergunta, Shiva enfaticamente responde: “**as alternativas existem, sim, mas foram excluídas.** Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções” (SHIVA, 2003, p. 15, grifo nosso).

As “monoculturas da mente” são o resultado da violência epistêmica perpetrada contra os sistemas tradicionais de saber, considerados pela razão



científica dominante como “não saberes”. Eis o primeiro plano da violência epistêmica segundo a autora, que, entre outras palavras, acrescenta:

O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do Ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de **primitivo** e **anticientífico** (SHIVA, 2003, p. 22-23, grifos no original).

Ao problematizar essa questão, Vandana Shiva observa que o saber dominante ocidental é antes um saber local que possui uma base social assentada em determinada cultura. O pretense desejo de universalidade desse saber possui vinculação com o fato de emergirem no interior de uma cultura dominadora e colonizadora, daí porque a autora afirma que os “[...] sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (SHIVA, 2003, p. 21). O saber pós-colonial, nessa perspectiva, busca acentuar a logicidade e a validade dos saberes locais, legitimando alternativas possíveis no campo da cognição.

Diante do que foi posto, acreditamos que a apropriação, pelo campo educacional, das perspectivas teórico-políticas do pós-colonialismo, pode ser considerada como um importante elemento para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca dos resquícios coloniais nas dinâmicas educativas contemporâneas, tendo em vista que

[...] a teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado **cânon ocidental** das **grandes** obras literárias e artísticas. A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante (SILVA, 2011, p. 126, grifos no original).

Diante e a partir desses breves esclarecimentos sobre as discussões que se desdobram no interior do campo do pós-colonialismo, iniciaremos a seguir o debate em torno das confluências entre o pensamento pós-colonial e a pedagogia de Paulo Freire através de seu livro **Pedagogia do Oprimido**.

### **PAULO FREIRE, A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O PÓS-COLONIALISMO: afinidades**

Em importante reflexão filosófica, Hannah Arendt (1987) assinalou que o ser humano, quando privado do espaço público, se retira ao mundo do pensamento, lugar onde sua liberdade não pode ser usurpada, a menos que lhe tirem a vida. Para a pensadora alemã, privar o ser humano de sua liberdade é pré-condição, pois, para pô-lo em situação de escravização. Exemplos históricos dessa afirmativa não nos passam despercebidos, dentre eles o de Paulo Freire, para quem o golpe civil-militar, deflagrado no Brasil no ano de 1964, negou-lhe o espaço público brasileiro, impondo-lhe não somente o exílio, mas, também, o refúgio ao espaço privado de seu pensamento. Desta incursão subjetiva, e amparado nas experiências político-pedagógicas anteriores, nasceu a **Pedagogia do Oprimido**, livro de maior repercussão intelectual de toda a sua obra escrita.

Este livro foi escrito em fins da década de 1960, durante os anos iniciais do exílio de Paulo Freire no Chile. Sua primeira publicação ocorreu no ano de 1970 em Língua Inglesa, nos Estados Unidos. Esta obra foi traduzida para mais de trinta idiomas, chegando ao Brasil de maneira clandestina, trazida da Suíça pelo Professor Jean Ziegler, conhecido de Paulo Freire, o qual, identificado com a defesa dos oprimidos, ofereceu-se para trazer ao Brasil os originais em português da obra mais conhecida de seu amigo, e, utilizando-se de seu passaporte de diplomata, pois era deputado pelo Cantão de Genebra, facilitou a entrada deste importante livro no Brasil, uma vez que sua bagagem não seria revistada. Já em terras brasileiras, a obra foi publicada no ano de 1974, pela Editora Paz e Terra.

A **Pedagogia do Oprimido** foi escrita em um contexto histórico e subjetivo de homens e de mulheres na busca daquilo a que Paulo Freire denominou de a vocação ontológica do ser humano, a do “ser mais”<sup>38</sup>. O espírito desse tempo foi expresso na luta pela independência dos povos africanos, os quais se rebelavam contra o jugo colonialista europeu (inglês, francês e português); no movimento de mulheres que lutavam por maior igualdade social perante os homens, redimensionando profundamente as relações de gênero; nos muitos movimentos antirracistas, libertários, antiditatoriais e anti-imperialistas espalhados pelo mundo, a exemplo do movimento de maio de 1968 na França (STRECK, 2009).

Todos esses movimentos, e outros, como a Primavera de Praga; os intensos movimentos estudantis brasileiros contra o regime ditatorial; a luta por direitos civis e sociais no coração do império estadunidense, contestavam o *status quo* social em que se localizavam, questionando e denunciando as estruturas de opressão que impediam homens e mulheres de ser mais, no sentido paulofreireano deste termo. Ademais, não podemos esquecer que a **Pedagogia do Oprimido** reflete também as preocupações de Paulo Freire quanto aos contextos da América Latina, especialmente as do Brasil e sua Região Nordeste, todos eles marcados pela dominação imperial, pelas estruturas sociais produtoras de agudas desigualdades e pela expansão de regimes políticos ditatoriais implantados a partir de 1964.

Diante disso, afirmamos que a **Pedagogia do Oprimido** nos oferece uma leitura igualmente perturbadora e motivadora. Perturbadora porque questiona a vida opressora de nossas sociedades cada vez mais desiguais;

---

<sup>38</sup> Paulo Freire entendia a expressão “ser mais” como a vocação ontológica dos seres humanos, ou seja, como seres inacabados que somos nós, precisamos “viver a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. O ‘ser mais’ é a prática da valorização do indivíduo como homem. [Nós diríamos: como Ser Humano, em função de a linguagem, como o próprio Paulo Freire esclarece na “Pedagogia da Esperança”, carregar um corte sexista.] É a procura pela liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz. O ‘ser mais’ significa, também, ter a consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Assim, o ‘ser mais’ é uma vocação natural de todos os homens” (VASCONCELOS E BRITO, 2009, p. 176).

porque recusa o tempo presente como cárcere da história (SHOR, *In*: GADOTTI, 1996, p. 565) e, sobretudo, porque é uma obra que nos obriga a desromantizar nossa visão de educação, mostrando explicitamente o conteúdo político da prática educativa e o seu papel na confirmação ou na contestação do *status quo* social. Mas, de igual modo, é uma obra motivadora, inspiradora da esperança, do sonho, da ação concreta diante da transformação de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Ao escrever a **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire

[...] fez mais do que oferecer um livro perturbador a respeito da educação. Ele instigou os educadores e estudantes a que mudássemos a nós mesmos na história e a mudarmos o modo como ensinamos. Para muitos de nós, esse livro foi um guia e uma inspiração no combate ao autoritarismo da educação. Deu origem, também, a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam (SHOR, *In*: GADOTTI, 1996. p. 566).

Desse modo, a **Pedagogia do Oprimido** promoveu uma inflexão na teoria e na prática pedagógicas na segunda metade do Século XX ao apresentar as bases antropológicas de uma educação insubmissa no tocante a todas as formas de dominação e opressão. É, pois, a reescrita de uma narrativa da educação enquanto projeto político que busca romper com as plurais formas de dominação e com os diversos matizes do colonialismo, ampliando a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.

O texto tem início com uma dedicatória mergulhada na esperança e no sonho, mas também no chamamento político àqueles que, descobrindo-se no mundo, lutam por sua transformação. Diz o seu autor: “Aos **esfarrapados do mundo** e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23, grifo nosso).

Nos escritos da **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire não fez referência explícita ao significado do termo esfarrapados do mundo, porém, podemos apreendê-lo através da argumentação que constrói baseado na

categoria conceitual de oprimido. E quem é o oprimido para Freire? Em linhas gerais, afirmamos que os oprimidos são todos aqueles impedidos de ser mais, proibidos de ser no mundo e com o mundo, aqueles renegados e renegadas, interditas e interditados, proibidos de ser, proibidos de humanizar-se (FREIRE, 2003a). A opressão, ao transformar o ser humano em ser oprimido, desumaniza-o, negando-lhe a vocação ontológica de todo e qualquer indivíduo da espécie humana. Para Freire (2005), a desumanização é

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. [...]

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do **ser mais** (FREIRE, 2005, p. 32, grifo no original).<sup>39</sup>

A este debate, Paulo Freire convergiu as reflexões sobre a consciência crítica, condição indispensável para humanização de homens, de mulheres e do mundo que os envolve. Daí que defendesse uma educação como prática da liberdade, propulsora da consciência crítica capaz de promover a inserção, no seio do palco histórico, dos oprimidos, dos sujeitos humanos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial.

---

<sup>39</sup> Essa questão da vocação ontológica dos seres humanos, bem como a da humanização, trazidas e problematizadas na **Pedagogia do Oprimido**, indicam as influências diretas da Teologia da Libertação no pensamento de Paulo Freire, que teve, nas reflexões desta teologia, uma sólida inspiração no que se refere à construção de sua visão libertadora e humanista em relação aos seres humanos (MENDONÇA, 2008). Em linhas gerais, a Teologia da Libertação ampara-se numa visão progressista da teologia e do papel social e político da Igreja, reivindicando o engajamento ativo dos cristãos na luta pela libertação. Adota o método dialético para a análise da realidade, o que revela certa influência do marxismo em suas reflexões. Contudo, conforme esclarece Luigi Bordin, “o fato de a Teologia da Libertação assumir como suporte a racionalidade do marxismo não significa que se torne marxista ou que seja absorvida pelo marxismo. **O que efetivamente marca a Teologia da Libertação é seu princípio arquitetônico de libertação a partir do dado revelado. Em última instância, é a perspectiva da fé que funda, permeia e dirige todo o discurso da Teologia da Libertação**” (BORDIN, 1987, p. 113, grifos no original). Para maiores esclarecimentos sobre a origem e finalidades da Teologia da Libertação, bem como suas influências nas reflexões educacionais de Paulo Freire, consultar, respectivamente, os livros de Luigi Bordin (1987), **O marxismo e a Teologia da Libertação**; e o de Nelino Azevedo de Mendonça (2008), **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire.

Nas palavras de Freire (2005), a pedagogia do oprimido é

[...] aquela que tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e referá (FREIRE, 2005, p. 34, grifos no original).

Assim, a obra traz em seu âmago não somente a tese do necessário protagonismo das classes subalternas no projeto de mudança social, mas, ao mesmo tempo, a noção do protagonismo cognitivo dos oprimidos no próprio curso de construção do conhecimento, ou seja, no processo de “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p. 8). Afinal, como bem salientou Santos (2008), não há a possibilidade de uma justiça social global sem uma concomitante justiça cognitiva global.

A ideia de protagonismo dos oprimidos enunciada por Freire (2005) e reafirmada por Zitkoski (2006) tem como pressuposto básico a conscientização. Conscientização que não é apenas conhecimento ou reconhecimento da realidade que os circunda, mas, de igual modo, opção, decisão e compromisso. Nesse sentido, a emergência da consciência crítica exige um trabalho formador, e a proposta paulofreireana de alfabetização desemboca no princípio de que

Pensar o mundo é julgá-lo; [...] o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p. 12).

Em seguida, o autor acrescenta que a proposta educativa de Paulo Freire:

[...] não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, *In*: FREIRE, 2005, p. 12).

Ao analisarmos mais detidamente a justificativa dada por Paulo Freire à necessidade da pedagogia do oprimido, observamos elementos que nos conduzem a uma melhor problematização sobre o significado da consciência crítica, que, para ele, resulta da práxis, ou seja, do movimento de viver o mundo, refletir sobre ele e a ele voltar de modo problematizado. Em outras palavras, é colocar-se diante dos problemas da atmosfera social e compreender as razões da miséria e da fome de milhões, da distância abissal entre os cada vez mais ricos e os cada vez mais pobres, do frio que rasga a pele dos sem-teto, da justa ira dos sem-terra, dentre tantas outras formas de injustiça social. Assim, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se **inserem** nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44, grifo no original). O desvelamento crítico dessa realidade, contudo, resulta de um trabalho formador não necessariamente formal, para o qual Paulo Freire denominou de “educação libertadora”. Apoiados na compreensão de Vasconcelos e Brito (2009), por “educação libertadora” podemos entender aquela educação que

[...] envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo. Para isto, precisa ter conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente. Configura-se como o crescimento da consciência crítica; é poder de domínio na construção de uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas realizem plenamente seu potencial humano (VASCONCELOS E BRITO, 2009, p. 88).

Desse modo, a educação como prática da liberdade, reafirmada<sup>40</sup> por Paulo Freire em seu livro **Pedagogia do Oprimido**, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo através do engajamento ativo face às problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição humana, desconstruindo sua situação de subalternidade, de invisibilidade e de silêncio.

Ao considerarmos as contribuições da pensadora indiana Gayatri Spivak (2010), observamos o caráter pós-colonial não somente da concepção de educação paulofreireana, mas, sobretudo, da originalidade de sua prática de alfabetização, pois, ao colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, torna-o visível, oportunizando-lhe o direito à fala, à voz. Ademais, Paulo Freire não se propôs a falar pelos oprimidos, mas trabalhou eticamente pela construção de espaços nos quais e pelos quais as camadas oprimidas da sociedade pudessem se fazer protagonistas de suas “educações” e de suas próprias histórias através do uso da palavra. Tal prática é também a concretização de uma “sociologia das ausências”, visto que, ao trazer para o palco da história sujeitos humanos até então invisibilizados, transforma suas ausências simbolicamente construídas em presenças, tanto no interior dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto no âmbito da tecitura social mais ampla, trazendo, de igual modo, a visualização de seus conhecimentos e de suas experiências existenciais.

A crítica à educação bancária, desenvolvida no segundo capítulo da **Pedagogia do Oprimido**, lembra-nos a problematização feita por Vanda Shiva (2003) em torno das monoculturas da mente, bem como as reflexões sobre os processos de violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) e a produção simbólica da inferioridade (GERMANO 2008). Ao refletir sobre os processos bancários da educação como instrumentos de opressão, Paulo

---

<sup>40</sup> Dizemos reafirmada porque em trabalhos anteriores, como “Educação e Atualidade Brasileira” e “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire já postulava os pressupostos do que entendia por uma educação como prática da liberdade.



Freire acentuou seu caráter vertical e fundamentalmente narrador. Por educação bancária, o autor caracterizou todo ato pedagógico que se assenta no ato de depositar conhecimentos na mente dos educandos, encarados como seres passivos diante da construção do próprio saber. Como possui um aspecto exclusivamente narrador e dissertador, esse tipo de educação

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em **vasilhas**, em recipientes a serem **enchidos** pelo educador. Quanto mais vá **enchendo** os recipientes com seus **depósitos**, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente **encher**, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p. 66, grifos no original).

Vê-se que o educador, nesta concepção, é o sujeito do conhecimento, aquele que tudo sabe e cuja principal tarefa é a de transferir seu conhecimento ao educando, cuja única margem de ação a que a eles se oferece “[...] é a de receberem os depósitos” [realizados pelo educador], guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2005, p. 66).

Amparados nas contribuições de Shiva (2003), de Santos (2008), de Spivak (2010) e de Germano (2008), autores já mencionados anteriormente, consideramos que a crítica de Freire à educação bancária possui afinidades com algumas das reflexões pós-coloniais pelo fato de trazer, de igual modo, uma crítica à produção monocultural da mente, à violência epistêmica e à produção simbólica da inferioridade. Vejamos os porquês:

Ao questionar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire não denunciou apenas a passividade cognitiva a que é posta o educando. Verificamos também sua crítica à monocultura da mente produzida por esse tipo de prática educativa, a qual inviabiliza o espaço das alternativas pedagógicas disponíveis à construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2006) na atmosfera dos espaços onde se desenvolvem processos formativos.

Monoculturas do saber que se manifestam na quietude cognitiva dos estudantes, no medo ao questionamento, na ausência do diálogo e, sobretudo, na crença de que o saber docente é a única porta, exclusiva e válida, para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nesse sentido, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2005, p. 67), produzindo e reforçando a cultura do silêncio tão característica de nossa formação social colonial.

Assim, a monocultura da mente, resultante da educação bancária, unilateraliza o sujeito humano ao negar-lhe a possibilidade de uma formação educativa plural, que somente se forja na busca inquietante do saber, o qual, como escreveu Freire (2005), só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Sendo o saber, na visão bancária da educação, uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem, o ato educativo assume uma dimensão paternalista, acentuando as “marcas do ontem” enfaticamente assinaladas por Freire em “Educação e Atualidade Brasileira” (2003b) quando se referiu aos resquícios do colonialismo em nossa dinâmica sociocultural, político-econômica e cognitivo-epistêmica.

A educação bancária é também o desencadeamento de uma violência epistêmica, embora Paulo Freire não a tenha caracterizado nestes termos. Violência que se traduz na negação do saber discente, de sua lógica e de seu pertencimento a um sistema de saber mais amplo que envolve a tradição e a “memória coletiva” (HALBWACHS, 2004) do ambiente social de onde vêm os estudantes. Violência que invisibiliza e silencia os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos ao adentrarem nos variados espaços de ensino, formais ou não, na busca do ser mais, vocação histórica e ontológica que lhes é negada em razão de um saber encarado como acabado e universal (FREIRE, 2005).

A violência epistêmica resultante da educação bancária age ao nível da secundarização e da inferiorização dos conhecimentos discentes, classificando-os como não saberes. Atentamos para o fato de que Paulo Freire

os lembrou, mesmo que implicitamente, ao criticar contundentemente os pressupostos da educação por ele considerada bancária, a qual anestesia e inibe o poder criativo dos educandos, secundarizando e classificando seus conhecimentos. Em sua visão, tais pressupostos acentuam que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 68).

Estes princípios, ao lado da produção de monoculturas da mente e do desencadeamento da violência epistêmica no âmbito escolar ou não, produz a inferioridade simbólica do Outro, negando-lhe o *status* de ser cognoscente. Inferioridade simbólica que disciplina seu corpo e sua mente, petrificando-os. Inferioridade internalizada por meio da “violência simbólica” (BOURDIEU, 2007) que lhe faz crer inferior, que lhe usurpa o “desejo de aprender” (FERNÁNDEZ, 1991), que lhe impede de realizar a vocação histórica e ontológica do ser mais, enclausurando-lhe numa espécie de “não lugar cognitivo”<sup>41</sup> (FERNÁNDEZ,

---

<sup>41</sup> Por “não lugar cognitivo” entendemos, baseados nas reflexões de Alicia Fernández (1991), a condição do aprendente em não se reconhecer enquanto sujeito de seu processo de aprendizagem, o que lhe causa sérias dificuldades na dimensão da construção de seus saberes formais.

1991) e, por fim, atribuindo-lhe uma função de mero expectador das verdades que lhes são impostas.

Dessa maneira, a problematização elencada na **Pedagogia do Oprimido** em torno da educação bancária faz dessa obra não apenas uma mensagem de luta dedicada aos “esfarrapados do mundo”, mas, sobretudo, um texto político endereçado a ação de sujeitos sociais engajados no combate às condições de opressão, de exploração e de subalternidade que ainda afligem milhões de “condenados da terra” (FANON, 2005).

Ao proclamar o diálogo enquanto situação relacional inerente ao processo de convivência humana e, por conseguinte, aos processos de ensino e de aprendizagem, Paulo Freire afirmou não apenas uma nova forma de pensar a educação e as implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e epistêmicas nela perpassada, mas também lançou, em nosso entendimento, as bases de uma “pedagogia das ausências”.

## **A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS COMO FUNDAMENTO PARA UMA PEDAGOGIA DAS AUSÊNCIAS**

Discutimos, anteriormente, as afinidades entre a pedagogia de Paulo Freire e o pós-colonialismo por meio do livro **Pedagogia do Oprimido**. Delineamos algumas afinidades que, a nosso ver, foram fundamentais para pensar esta obra como um texto pós-colonial que busca construir uma narrativa propositiva do processo educativo a partir dos oprimidos, dos explorados e dos subalternizados. Em síntese, foram estas as categorias utilizadas:

- a) Educação bancária (FREIRE, 2005);
- b) Monoculturas da mente (SHIVA, 2003);
- c) Violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010);
- d) Produção simbólica da inferioridade (GERMANO, 2008).

Essas categorias nos permitiram perceber o fato de que a **Pedagogia do Oprimido** não é apenas do oprimido, mas igualmente das ausências. O fundamento no qual amparamos a nossa afirmativa é a reflexão desenvolvida pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sobre a sociologia das ausências, que é, ao mesmo tempo, conceito e prática. Conceito porque classifica e ajuda a melhor problematizar o mundo social. Prática porque, partindo de um exercício do pensamento, busca transformar ausências em presenças através de atividades sociais embasadas em uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007; 2008).

Silva (2010), amparada nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, nos diz que a sociologia das ausências diz respeito ao reconhecimento do outro como produtor de conhecimentos. Assinala que esta sociologia possibilita captar silêncios e visualizar ausências no sentido de ir ao encontro das muitas experiências sociais desperdiçadas.

Boaventura de Sousa Santos, ao refletir sobre a epistemologia das Ciências Sociais, adverte que estas, por ainda estarem centradas nos parâmetros do pensamento hegemônico eurocêntrico/ocidental, são incapazes de renovar e de reinventar a teoria e a emancipação social porque presas aos cânones do que ele denomina de razão indolente, caracterizada como uma razão “[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25). Isto, em sua visão, promove o desperdício de experiências sociais, as quais, sendo produzidas simbolicamente como inexistentes, impossibilita o alargamento do universo epistêmico das ciências sociais (SANTOS, 2006; 2007; 2008).

Instigando a um desafio epistemológico, o sociólogo português propõe uma formulação embasada na sociologia das ausências e na ecologia dos saberes, buscando a reinvenção da teoria social e da emancipação social e, por conseguinte, a construção de uma racionalidade cosmopolita. Para Santos (2006; 2007; 2008) a sociologia das ausências se movimenta no plano das experiências sociais, tratando da transformação de ausências em presenças. É

um procedimento transgressivo, uma sociologia rebelde que vai de encontro à sociologia hegemônica que descredibiliza vastas experiências sociais que não se encaixam em seus parâmetros de análise.

Mas, qual a razão de ser da sociologia das ausências? Nas palavras de Santos (2007, p. 28), esse procedimento busca acentuar o fato de que “[...] muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, [...]”, daí que afirme também que a

[...] sociologia das ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para 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).

Ao se questionar sobre como se produzem as ausências, Santos (2007; 2008) identifica cinco lógicas ou modos de produção da não-existência que são, a seu ver, manifestações de uma mesma monocultura, qual seja: a monocultura racional, produzida pela indolência da racionalidade ocidental/hegemônica. As monoculturas identificadas por Boaventura de Sousa Santos são as seguintes:

- a) A monocultura do saber e do rigor;
- b) A monocultura do tempo linear;
- c) A monocultura da naturalização das diferenças;
- d) A monocultura da escala dominante;
- e) A monocultura do produtivismo capitalista.

A monocultura do saber e do rigor traz a ideia de que o único modo válido de conhecer o mundo se dá por meio do conhecimento científico, marginalizando, assim, outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a realidade. Elimina e invisibiliza muitos saberes que não se enquadram na racionalidade científica, como os conhecimentos populares, os conhecimentos dos povos ameríndios, os conhecimentos camponeses e os conhecimentos

urbanos, por exemplo. O saber da ciência, ao constituir-se “[...] como monocultura (como a soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo de epistemicídio: a morte de conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p. 29, grifo no original).

A monocultura do tempo linear, como a própria denominação faz crer, denota a noção de um tempo unidimensional que inclui os conceitos de progresso, de modernização, de desenvolvimento. Carrega consigo a ideia de que a história é constituída por etapas guiada por uma direção única, na qual os países considerados desenvolvidos se encontram na dianteira. Conforme escreve Santos (2007, p. 30), a monocultura do tempo linear, ao amparar-se nas premissas de progresso, de modernização e de desenvolvimento, sugere a compreensão de que “[...] todos os países que são assimétricos com a realidade dos países desenvolvidos são atrasados ou residuais”.

No que diz respeito à monocultura da naturalização das diferenças, Boaventura demonstra a ocultação das hierarquias por ela produzida. Na lógica da razão indolente, as hierarquias são naturalizadas porque são consideradas consequências das diferenças, igualmente encaradas como naturais. Assim, “[...] os que são inferiores nessas classificações naturais o são por natureza, e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade [...]” (SANTOS, 2007, p. 30, grifo no original).

O quarto modo de produção das ausências é a monocultura da escala dominante. Nesta, o universalismo ganha centralidade. O caráter particular das concepções de mundo hegemônicas desaparece e assume o *status* de global, de universal. Admite validade em todos os contextos sociais exatamente por entender que toda ideia ou entidade possui coerência independentemente dos contextos em que ocorrem. Neste tipo de monocultura, “o global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (SANTOS, 2007, p. 31).

A última estratégia de produção das ausências é a monocultura do produtivismo capitalista. Nela, toda forma de produzir que não se enquadre no modelo de desenvolvimento econômico oriundo da racionalidade capitalista é

caracterizada como improdutiva, pois a noção de crescimento no âmbito deste tipo de economia baseia-se na ideia de que a produtividade é mensurada a partir de um único ciclo de produção, determinando, assim, a produtividade do trabalho humano e da natureza (SANTOS, 2006; 2007; 2008).

O procedimento da sociologia das ausências, pensado por Boaventura de Sousa Santos, opera a partir da substituição das monoculturas, produzidas pela razão indolente, pelas ecologias, através das quais as experiências construídas simbolicamente como ausentes podem se tornar presentes. Na compreensão de Silva (2010), as ecologias propostas por Santos (2006; 2007; 2008) são os componentes fundamentais para a emergência da racionalidade cosmopolita, sugerindo outras lógicas cognitivas que se contrapõem à produção das inexistências. São cinco as ecologias propostas por Santos (2006; 2007; 2008):

- a) Ecologia dos saberes;
- b) Ecologia das temporalidades;
- c) Ecologia dos reconhecimentos;
- d) Ecologia das transescalas;
- e) Ecologia das temporalidades.

Amparando-nos na “sociologia das ausências”, podemos pensar a prática dialógica inerente à pedagogia paulofreireana em analogia com as cinco formas de ecologia sugeridas acima. Vejamos:

- a) Uma **ecologia dos saberes** ao aproximar saberes científicos e não-científicos na construção dos conteúdos do ensino;
- b) Uma **ecologia dos reconhecimentos** ao asseverar o compromisso mútuo entre educadores e educandos com a conquista da libertação e com a desconstrução da naturalização da hierarquia entre o ensinante e o aprendente, afirmando que, a partir do diálogo, ambos aprendem e ambos ensinam;
- c) Uma **ecologia das temporalidades**, argumentando a indissociabilidade entre o mundo e os seres humanos;
- d) Uma **ecologia das produtividades** ao denunciar a violência perpetrada pelo opressor contra a vocação ontológica dos oprimidos;



- e) Uma **ecologia das transescalas** ao criticar a imposição de uma escala epistemológica local sob o rótulo de universalidade ao espaço sociocultural dos conquistados.

Nesse viés, se constituindo em “pedagogia das ausências”, a **Pedagogia do Oprimido** abriga em seu âmago a urgência da reinvenção dos tradicionais espaços formativos ao criticar, abertamente, a estrutura hierárquica, de mando e de submissão em que a escola, particularmente, está assentada, o que a impossibilita dialogar com os mais variados saberes presentes no mundo social.

Diante disso, uma “pedagogia das ausências” tenderia a exigir daqueles que se comprometem com uma educação como prática da liberdade a construção de espaços de formação alternativos nos quais os setores populares, secularmente invisibilizados e silenciados, tenham o direito à presença e à voz, se fazendo, nesses termos, protagonistas de suas próprias histórias no mundo e com o mundo, como sugere a **Pedagogia do Oprimido**.

Na esteira desse raciocínio, acreditamos que ao escrever a **Pedagogia do Oprimido**, Paulo Freire escrevia, ao mesmo tempo, uma “pedagogia das ausências”, uma proposta educativa voltada para aquilo que existe, mas que foi construído simbolicamente como inexistente, assim como para ouvir aquilo que é audível, mas que foi silenciado. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos nos traz pertinentes observações ao argumentar que um trabalho educativo baseado na **sociologia e na pedagogia das ausências** tem de levar em conta o conflito, pois este serve,

[...] antes de mais nada, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais. Um relacionamento mais

igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural (SANTOS, 1996, p. 33).

Por fim, a “pedagogia das ausências” é também um “imaginário das experiências sociais passadas”, como faz crer Santos (1996), ou melhor, uma “psicanálise histórico-sócio-cultural e política”<sup>42</sup> da prática educativa que, por meio da fala e da voz em torno daquilo que aconteceu ou deixou de acontecer, busca tornar consciente saberes e práticas sociais que foram reprimidos para o inconsciente epistemológico das sociedades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pós-colonialismo em sua perspectiva cultural, teoria que embasou a construção de nossas argumentações, possibilitou o **novo olhar** acerca da **Pedagogia do Oprimido**. Ao desencadear uma profunda crítica ao eurocentrismo e seus avatares, a teoria pós-colonial nos ofereceu um terreno sobre o qual pudemos observar as suas finalidades em torno da desconstrução das grandes narrativas ocidentais europeias, bem como a problematização sobre os resquícios da experiência colonial na vida dos povos colonizados.

De igual modo, a teorização sobre a **sociologia das ausências**, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, nos deu a força argumentativa para estabelecermos as relações possíveis entre a *práxis* de Paulo Freire, sua **Pedagogia do Oprimido** e as análises pós-coloniais, influenciando decisivamente nossa argumentação de que a obra aqui analisada, para além de postular os princípios de uma educação dialógica comprometida com a emergência de uma consciência crítica capaz de ler o mundo, apresenta também, mesmo que de maneira implícita, os alicerces para uma **pedagogia das ausências**.

---

<sup>42</sup> Palavras de Erich Fromm a Paulo Freire. In: **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** (1992, p. 106).

Pedagogia esta que, assentada na **sociologia das ausências**, é capaz de visibilizar os sujeitos sociais que foram margeados da história pelas culturas da invisibilidade e do silêncio. Através de um processo educativo conscientizador e problematizador, a **pedagogia das ausências** transforma as camadas populares secularmente reprimidas em sujeitos de suas próprias histórias, revelando, assim, modos de ser, de estar e de conhecer o mundo até então desvalorizados pelas formas canônicas de compreensão do universo social, cultural, político, econômico e epistêmico.

Pensar Paulo Freire e a **Pedagogia do Oprimido** hoje, em pleno início do Século XXI é, conforme acreditamos, repensá-los como expressões de uma **pedagogia das ausências**, defensora da visualização de presenças e da audibilidade de silêncios através de uma prática educativa empenhada na motivação do sonho, da utopia e da ação política concreta de transformar o mundo em outro espaço possível, mais humano e humanizante.

Finalmente, a vida de Paulo Freire, como também a mensagem de luta deixada pela **Pedagogia do Oprimido**, se prolongam por meio de nossas próprias existências enquanto seres da busca. Sua postura diante do mundo é, para nós, o pilar principal de uma outra forma de educar o ser humano, uma centelha de encanto, de sonho, de utopia, de esperança e, sobretudo, de ação, a qual nos estimula a dar os próximos passos diante da construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente**.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Tradução de Denise Bottmann).

BORDIN, Luigi. **O Marxismo e a Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (Tradução de Fernando Tomaz).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2005. (Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães).

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANKENBERG, R; MANI, I.. Crosscurrents, Crosstalk: Race, “Postcoloniality” and Politico of Location. **Cultural Studies**. v. 7. n. 2, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, J. W. A produção simbólica da inferioridade. In: COELHO, W. N. B. *et al* (Org.). **Cultura e Educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_.; SILVA, T. C.; COSTA, J. S. G. da. Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. **Revista Inter-Legere**. Natal/RN, v. 7, 2010. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/interlegere/07/pdf/07es10.pdf>> Acesso em 28 set. 2010.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. (Tradução de Adelaine La Guardia Resende).

MARCON, Frank Nilton. **Estudos pós-coloniais em reflexão**. Disponível em: <www.nuer.ufsc.br>. Acesso em 21 de fev. 2011.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Ática, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVERA, O.; MILLÁN DE BENEVIDES, C. (eds). **Pensar (en) los interstícios: teoría y práctica de la crítica pós-colonial**. Bogotá: CEJA, 1999.

\_\_\_\_\_. “Raza”, “etnia” y “nacion” en Mariátegui: cuestiones abiertas. *In*: FORGUES, Roland (ed). **José Carlos Mariátegui e Europa: la outra cara del descubrimiento**. Lima: Amanta, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. v. 4. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum)

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências revisitado”**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz Heron. *et. al.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003. (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo).

SCOTT, Jonh (Org.). **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros).

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Narrativas do Brasil nas memórias de Pedro Nava**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa).

SHOR, Ira. Um livro perturbador a respeito da educação. *In*: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília/DF: UNESCO, 1996.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação & Sociedade**. v. 30, n. 107, maio/ago, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C.; BRITO, Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI**. Rio de Janeiro: Revan, 2002. (Tradução de Renato Aguiar).

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006