

**As (im)possibilidades de projetos pedagógicos emancipatórios: reflexões e novas questões**

Las (im)posibilidades de los Proyectos Pedagógicos Emancipatorios:  
Reflexiones y nuevas preguntas

Lisley C. GOMES da SILVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.01.39>

Recebido em: 15/08/2021

Aprovado em: 26/08/2021

Editores responsáveis:

**Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot**

*As (im)possibilidades de projetos pedagógicos emancipatórios: reflexões e novas questões*

*Las (im)posibilidades de los Proyectos Pedagógicos Emancipatorios: Reflexiones y nuevas preguntas*

## **RESUMO**

Esse artigo pretende colocar em evidência as (im)possibilidades de um projeto pedagógico crítico-emancipatório que possa fazer resistência aos movimentos políticos neoliberais. O texto, metodologicamente, utiliza-se de análise crítico-bibliográfica. Fundamenta-se em duas pesquisas em andamento: uma analisa fundamentos da pedagogia humanista freireana, e outra foca o diálogo pedagógico como estruturante de práticas pedagógicas emancipatórias. Busca responder à seguinte questão: quais os limites e possibilidades de práticas educativas críticas em vista da emancipação e da autonomia dos sujeitos nesse novo cenário social? As evidências encontradas no decorrer da pesquisa permitem afirmar que a Pedagogia Crítica de Freire contém elementos estruturais para produzir, a longo prazo, tensões no entendimento da educação na perspectiva não-crítica, bancária. Realça o diálogo crítico como instrumento privilegiado para fundamentar práticas educativas críticas. É urgente um repensar das práticas educativas e de formação como centro da perspectiva crítica, conectando aos caminhos de uma proposição acadêmica que possibilite a decolonização dos modos de ser e agir, dos saberes, dos pensamentos e dos sonhos, redesenhando-as numa proposta de intervenção para a quebra de um paradigma neoliberal.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica Freireana; Práticas Educativas C.

## **RESUMEN**

Este artículo pretende resaltar las (im)posibilidades de un proyecto pedagógico crítico-emancipador que resista a los movimientos políticos neoliberales. El texto, metodológicamente, utiliza un análisis crítico-bibliográfico. Se basa en dos investigaciones en curso: una analiza los fundamentos de la pedagogía humanista de Freire y la otra se centra en el diálogo pedagógico como estructuración de las prácticas pedagógicas emancipadoras. Se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los límites y posibilidades de las prácticas educativas críticas ante la emancipación y autonomía de los sujetos en este nuevo escenario social? La evidencia encontrada durante la investigación permite afirmar que la Pedagogía Crítica de Freire contiene elementos estructurales para producir, en el largo plazo, tensiones en la comprensión de la educación desde una perspectiva bancaria (convencional) no crítica. Enfatiza el diálogo crítico como un instrumento privilegiado para apoyar las prácticas educativas críticas. Es urgente repensar las prácticas educativas y formativas como centro de la perspectiva crítica, conectándose a los caminos de una propuesta académica que posibilite la descolonización de las formas de ser y actuar, conocimientos, pensamientos y sueños, rediseñándolos en una propuesta de intervención para romper un paradigma neoliberal.

Palabras claves: Pedagogía crítica freireana; Prácticas educativas .

## INTRODUÇÃO

*As humanidades, as ciências sociais, as ciências políticas, a pedagogia e as ciências da comunicação tornaram-se, perante as mudanças contemporâneas, disciplinas conservadoras, que, em lugar de promover e cultivar a experimentação radical e contínua de novas linguagens e novos pensamentos, dedicam-se, com poucas exceções, à perpetuação de pensamentos e paradigmas antigos. (Massimo Di Felice)*

Segundo Freire, a tensão entre a possibilidade de consecução de um ideal pedagógico em prol da humanização do homem e do mundo e a vigência de processos não-críticos, não-emancipatórios nas práticas educativas desumanizantes continua atual e desencadeia no ser humano processos de mutismo, de silenciamento, de fatalismo, de resignação ao ‘destino dado’, produzindo a distorção de sua vocação ontológica ao *ser mais*.

Para Boaventura de Sousa Santos o que nos faz compreender essa quase impossibilidade de consecução de projetos emancipatórios é a vigência de uma *capitis diminutio* ontológica, instituída pelo opressor/dominador, que atribui à vítima da desumanização a responsabilidade por essa condição, por (ela, a vítima) “*não ser totalmente humana, por ser um tipo de ser humano fatalmente degradado*” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 46).

A pandemia da Covid-19 – iniciada em 2020 e ainda em curso - deixou a descoberto, em nível global as precariedades e falácias da racionalidade moderna hegemônica consubstanciada na narrativa-amálgama do ideal Iluminista: liberdade, igualdade, fraternidade, progresso como fruto do racionalismo, direitos individuais, autonomia, natureza como *res extensa*, e a crença em dualismos fundamentais: razão/emoção, corpo/mente, cultura/natureza, absoluto/relativo, objetividade/subjetividade.

O desinteresse da educação pública, pelo Poder Público, de modo especial em relação à infraestrutura tecnológica para acesso remoto às aulas[1] que este tempo de pandemia passou a demandar, levou ao abandono escolar milhares de estudantes em todo o país. Professores, estudantes, famílias, agentes que fazem parte do campo da Educação foram deixados à mercê do próprio esforço, para dar conta desta tarefa que, desde tempos imemoriais, tem sido um pacto – nem sempre explícito ou universal - assumido pelo conjunto dos entes sociais como uma necessidade cultural da maior relevância e como expressão do progresso civilizatório (CAMBI, 1999; CHARLOT, 2020; FRANCO, 2008; STRECK, REDIN, & ZITKOSKI, 2019).

Ao longo da história, a tarefa educativa em diferentes sociedades apresentou-se em diversas expressões e finalidades, mais ou menos universal, inclusiva, em alguns casos francamente elitista e excludente, mas, geralmente, voltada ao imperativo da *formação humana* em vista de um projeto civilizatório, embora, nem sempre o conceito de “civilizatório” fosse entendido da mesma maneira pelos diferentes grupos sociais.

A luta pela imposição de diferentes projetos pedagógicos evidenciam diferentes concepções ontológicas, antropológicas, epistemológicas, políticas que orientam, informam as organizações sociais, os modos de vida, os sistemas econômicos, as expectativas sociais em relação à “tarefa educativa”, correspondendo, igualmente, às práticas educativas produtoras de homens e mulheres alienados de si e da tarefa da construção/transformação de si e de seu mundo, ou conscientes, críticos e engajados naquela tarefa - nunca terminada - da construção de possibilidades de uma vida em que a coexistência solidária, criativa, pautada pelas relações horizontais não-hierarquizadas, seja a expressão da verdadeira racionalidade humana e meta da educabilidade.

Processos educativos acompanham a história humana. Acontecem de formas variadas e em circunstâncias múltiplas. Sendo o homem um ser que nasce inacabado, ele se submete aos cuidados de outros, acolhe-se numa cultura e necessita inexoravelmente, tanto para sua sobrevivência como para a construção de sua subjetividade e de sua humanidade, de influências e processos educacionais. (FRANCO, 2012, p. 37).

Como ciência, a Pedagogia também foi sendo construída ao longo e no meio das tensões sociais, políticas, econômicas que iam alterando a conformação dos ideais culturais, civilizatórios, e as concepções antropológicas. Isso para dizer que a história das ideias pedagógicas, assim como as metodologias que envolvem a produção do conhecimento pedagógico e as práticas educativas, não são fenômenos estanques, fixados em determinados tempos históricos, ou universais, como modelos acabados, prontos para serem “aplicadas” em todos os lugares, tempos ou circunstâncias, tendência super estimada nestes tempos em que a educação passou a ser oferecida como um produto “empacotado”.

Assim, esse artigo pretende colocar em evidência as (im)possibilidades de um projeto pedagógico crítico-emancipatório que possa fazer resistência aos movimentos políticos neoliberais que têm colocado a educação numa perspectiva meramente colonialista, bancária e opressora. O texto coloca em evidência fundamentos da pedagogia humanista freireana, metodologicamente utiliza de análise crítico bibliográfica e fundamenta se em duas pesquisas em andamento e outra que foca o diálogo pedagógico como estruturante de práticas pedagógicas emancipatórias, e para tanto fica como questão de pesquisa: quais os limites e possibilidades de práticas educativas críticas em vista da emancipação e da autonomia dos sujeitos nesse novo cenário social?

As evidências encontradas no decorrer da pesquisa permitem afirmar que a Pedagogia crítica de Freire contém elementos estruturais para produzir, a longo prazo, tensões no entendimento da educação na perspectiva não crítica, bancária. Realça o diálogo crítico como instrumento privilegiado para fundamentar práticas educativas críticas.

## **1- Fundamentos da Pedagogia Freireana**

Pensar em práticas pedagógicas crítico-emancipatórias nos remete, imediatamente, a Paulo Freire e sua proposta de “educação como prática de liberdade”. Ao pensar em alguns aspectos de uma pedagogia para os homens e mulheres das comunidades rurais do sertão nordestino, ainda nos anos 50 quando começa a sua atividade como educador, Freire tinha diante de si o desafio de trazer para dentro da vida social em um Brasil marcado por profundas desigualdades sociais, um contingente de “cidadãos de segunda categoria”, já que analfabetos eram impossibilitados de exercerem o direito ao voto ou de serem eleitos como representantes do povo nas eleições em qualquer nível: municipal, estadual ou federal. Para a elite dominante de então, a rural e já entrando em cena a industrial urbana, educação era privilégio de poucos e a pedagogia desenvolvida nas escolas primava pela transmissão de conteúdos, memorização, com acento no protagonismo do professor, e anulação da curiosidade epistêmica do educando.

O método de alfabetização proposto por Freire, mais do que uma técnica eficiente para proporcionar habilidades em letramento, o que permitiria a entrada dos “analfabetos” na cultura das gentes ilustradas (ainda que precária dada a condição de pobreza em que se encontrava esse grupo social), abarcava um projeto muito mais ambicioso. Da vivência junto ao povo analfabeto do sertão, excluído deliberadamente das possibilidades de condução do destino da própria vida e da construção da vida social, “ele estabeleceu [...] todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular. O método de alfabetização era apenas o seu primeiro andar.” (BRANDÃO, 1999, p. 313).

Streck (2014a), afirma que Freire construiu uma “pedagogia do diálogo crítico” sobre um contexto sócio-histórico-cultural marcado pelo conflito, pelo não-diálogo, pela política de silenciamento do outro expressa violentamente na Ditadura civil-militar dos anos 60. O autor chama a atenção para aquilo que identifica como o ‘núcleo vital’ da proposta pedagógica de Freire, elemento que a tornará atemporal - mas não ahistórica -, mantendo-a livre das amarras dogmáticas teórico-ideológicas com o que Freire tanto se debatia:

Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. Rousseau havia deslocado o eixo para Emílio, o indivíduo burguês a ser educado como o cidadão do contrato social. Em Freire esse deslocamento é para uma classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende. Em segundo lugar, é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora. Em terceiro lugar, é a libertação de falsos dualismos, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK apud STRECK, 2010, p. 331).

Boaventura de Sousa Santos traz luz nova para estas questões. Ao apresentar os princípios, fundamentos, metodologias e pedagogias preconizadas pelas Epistemologias do Sul - e que reivindica, dentre outras questões, “uma exigência radical da democratização do conhecimento, uma reivindicação de democracia cognitiva” (Sousa SOUSA SANTOS, 2019, p. 419 ) manifesta o lugar da proposta pedagógica de Freire, como um dos eventos fundantes: “No plano intelectual, elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda.” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 355).

O projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizandos. O caráter dialógico da educação implica a concepção de conhecimento como construção [...] Daí a sua crítica radical das políticas de educação dominantes, que chama de “educação bancária”, a qual, ao polarizar a distinção entre educador e educando, elimina o diálogo e promove a passividade do educando. Numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos, a educação bancária visa promover a passividade dos oprimidos. Por isso, o projeto de Freire, além da proposta educacional e epistemológica, contém também uma proposta política, no sentido mais amplo do termo. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 357-358).

Fica evidente na obra de Freire que a opção ético-política em favor dos oprimidos e em favor da luta pela libertação das condições desumanizantes é princípio epistemológico para uma pedagogia que se apresenta crítico-emancipatória. Disso vai resultar na atenção vigilante que o educador crítico deve manter em suas práticas educativas, de modo a ser ele mesmo uma testemunha crível, um ser de coerência entre o que defende como teoria pedagógica e o que vive no seu cotidiano escolar

A educação como um bem comum, um direito humano, condição antropológica a ser cuidada, preservada pelas atuais gerações e pelo direito de as futuras gerações viverem a seu modo e nos seus termos essa herança antropológica parece estar entrando em fase de grande reconfiguração, a exigir de nós, educadores críticos uma atenção redobrada em relação aos agentes que detêm o poder de realizar essas mudanças - quer no âmbito político ou econômico - e um real esforço político dos educadores, enquanto classe social, para a efetiva garantia desse direito.

Segundo Franco (2020), a Educação, nas dimensões ontológica e epistemológica, se configura como sendo o objeto de estudo da Pedagogia, organizada por um conjunto de práticas que normatizam os modos de ser e agir dos sujeitos no ambiente educacional e estabelecem os horizontes de ação dos agentes envolvidos nesse processo - educadores, alunos, administradores, corpo técnico, pais e amigos da escola, a comunidade do entorno escolar etc -, complexificando sobremaneira a prática educativa.

Com relação à Pedagogia, a entendemos como “uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” (FRANCO, 2020a., p. 02). Uma Pedagogia, vista como ciência da educação, que tem como objeto de estudo a prática social, traz a criticidade como um de seus componentes fundamentais. Franco (2017), apresenta a concepção de que ou a Pedagogia é crítica, ou é apenas uma ação de regulação, de ajustamento social.

Para mim, a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. A criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. Portanto, quando me refiro à pedagogia, como prática social ou como área do conhecimento estou considerando-a necessariamente crítica (FRANCO, 2017a, p. 153).

A Pedagogia, ao longo de sua história, absorveu significações e definições um tanto quanto contudentes. O pedagógico é aqui entendido como sendo a ação de intervenção da Pedagogia na Educação, ou melhor dizendo, na educabilidade dos seres humanos, em prol da uma humanização. Sob uma lógica intencionalizada determina o “... empenho de formação, um itinerário de intervenção, uma obra de orientação, de acompanhamento, de interpretação ativa, que só a Pedagogia/Educação pode desenvolver” (CAMBI, 1999, p. 642).

Entendemos que Paulo Freire, por meio de sua proposta de educação, deflagra a ruptura dos paradigmas educacionais tecnicistas/regulatórios, ruptura de uma educação pautada em uma concepção essencialista, para, de fato, uma pedagogia que traz a existência como fator chave, pois considera o sujeito e a realidade em que ele se insere como indissociável ao processo educativo.

Paulo Freire é alguém que soube se reinventar, como indicam os títulos de seus livros. A Pedagogia do oprimido se transforma em Pedagogia da pergunta, em Pedagogia da esperança, em Pedagogia da autonomia, em Pedagogia da indignação... Ou seja, se a história não pode ser imobilizada com explicações fatalistas, também a pedagogia não pode ser a mesma para todos os tempos e todos os lugares, mesmo para aqueles tempos e lugares onde se busca a libertação (STRECK *apud* FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2021, p. 07).

Freire nos traz a possibilidade de um processo de transformação no mundo sob o ponto de vista dos “marginalizados da vida”. Uma educação como um ato político e cultural, oposto àqueles impregnados de uma lógica tecnicista, liberal, dominadora. Uma pedagogia que visa à superação da relação mecânica entre teoria e prática, num contexto de luta anticolonial.

## **2 - O diálogo pedagógico como estruturante de relações emancipatórias**

Compreendemos que a apreensão da realidade por meio da relação dialética existente entre educabilidade e ensino, pode criar possibilidades de pertencimento, de identidade cultural entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, divergindo assim das práticas marcadas pela lógica da colonialidade do ser, do saber e do poder, práticas focadas no sujeito estudante como sendo um mero objeto passivo desse processo. Essa prática colonizada prioriza o desenvolvimento de técnicas, em um transferir mecânico de conteúdo, aniquilando as condições do pensamento crítico e reflexivo, emancipatório.

Vivenciamos momentos em que é preciso compreender para transformar. É necessário um trabalhar/atuar “com” o outro e não “para” ou “sobre” o outro. É preciso transcender e transgredir o pensamento ingênuo, o senso comum, em um pensar e agir tendo o “bom” e o “belo” caminhando lado a lado, de forma que o rigor metódico paute-se na práxis.

Temos visto, no contexto da atividade educacional a ausência, e até a anulação proposital (pelo sistema educativo), de alguns princípios fundamentais do estatuto epistemológico da Pedagogia: o diálogo; a reflexão crítica sobre a teoria e a prática educativas; conhecimento como resultado de construção coletiva; o senso de democracia; de vida pública; de bem comum; de pertencimento à uma coletividade. Em contrapartida nos deparamos com o fascínio e o entusiasmo pelos “pacotes instrucionais” pré-determinados e formatados a partir da lógica da ‘cultura globalizada’ (o que ‘serve’ pra um ‘serve’ para todos’), com a finalidade de regulação, de conformação e alienação dos seres humanos, atendendo a esse mercado mantido sob a imposição neoliberal, capitalista. Questões estas que questionam os fundamentos da ciência pedagógica e os respectivos princípios das práticas pedagógicas na perspectiva freireana. Para Franco (2020b, p. 373), “as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Essas práticas transformaram-se em rituais, em técnicas de “fazer” e retiraram das práticas sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos a ela destinados”, interpretação essa que pode ser preconizada pela problematização, mediatizada pelo diálogo.

Entendemos ser o diálogo a força impulsionadora do pensamento crítico problematizador/transformador, através do qual o sujeito pode se indignar diante das condições sociais desumanizantes, historicamente construídas e permanentemente mantidas pelas forças políticas, econômicas, jurídicas, culturais, religiosas hegemônicas. É no processo dialógico de uma prática educativa crítica que falas e escutas se manifestam, desencadeando reflexões e ações que significam, ressignificam o “mundo dado”, as “verdades universais” (mesmo que radicalmente excludentes e geradoras de morte), construindo possibilidades de poder sonhar e esperar um mundo melhor.

Compreendemos que o diálogo se apresenta como fator inerente à emancipação, pois se contrapõe à ordem (engessamento) e à conformação (alienação), e como relata Freire:

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 45).

Somente pelo diálogo, ou seja, por meio de falas, escutas e estudos/autoformação, é possível desenvolver uma consciência necessária à formação do que Freire considera a dimensão ontológica do ser humano, o “ser mais”, um “ser inserido/atuante no mundo”, um ser que tem um pensar crítico, que reconhece que tem direitos e que não precisa permanecer submetido à lógica da dominação imposta por outrem. Por meio da dialogicidade, ideias são compartilhadas e refletidas por todos os envolvidos, com a possibilidade de criações de ações significativas e eficientes naquele espaço/tempo sociocultural particular. É um momento democrático de integração e não de divisão. É um momento de construção de senso coletivo e cooperação e não de competição, e muito menos de obediência cega a ajustamentos sociais/políticos/ideológicos.

O diálogo representa um exercício de transcendência dos limites dos conhecimentos, em que os mesmos são reconhecidos e considerados. Consequentemente, envolve os sujeitos em contextos de conflitos e contradições, a exigir um exercício crítico de humildade e de reconhecimento da precariedade dos conhecimentos, saberes e práticas, em vista da negociação horizontalizada (e não imposta) dos resultados dos conhecimentos. E, por isso, será um conhecimento construído coletivamente, válido para a vida concreta, e não apenas como uma elaboração teórica, objetiva, construída em separado da vida por um especialista ‘desinteressado’, ‘imparcial’, ‘distanciado’, ‘neutro’ como pressupõe o cânone do conhecimento científico. Nesse processo é possível exercitar a “ecologia de saberes” proposto por Sousa Santos (2019, p. 205). O diálogo é propenso a um saber cognoscível e inquieto, na consciência que não pode pensar em atingir o conhecimento absoluto (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p.80).

Para acontecer efetivamente um diálogo, há de existir o “eu”, o “outro” e um interagir com o fato e/ou as circunstâncias (contexto), de modo que haja respeito, que uma fala não se sobreponha à outra fala e que, ao mesmo tempo, ocorra um “ponto comum”, no qual os envolvidos permitam-se participar e permitam ao outro a participação. Diálogo não se constitui apenas numa transmissão oral de uma mensagem, numa ação unilateral. Ele transcende isso. Ele traz a comunicação e não somente a informação, um diálogo é multidirecional e contextualizado. No diálogo há a necessidade de um foco potencializador e provocador, que permita a discussão e a articulação de diferentes interpretações e pontos de vista, com a intenção de uma compreensão coletiva e objetiva da realidade posta no momento.

Quando o diálogo se estabelece como uma intervenção crítica, ou seja, quando ele promove e possibilita a presença de um pensamento crítico, não há a transposição de uma imagem, um direcionamento de um ideal de único homem, mas a construção discutida, refletida e acordada de possíveis imagens; acontece um momento de pedagógico onde falas e escutas referendam um ideal, repercutindo numa autoformação. São sujeitos de uma classe excluída e oprimida ganhando consciência, vez e voz. Um sujeito podendo ser mais, que Vittoria, se apoiando em Freire define:

... ser mais: melhorar-se, transcender, transformar. A intenção de ser mais contradiz o “ser menos”, ou ser impedido de ser e de se expressar, aceitar que a opressão determine a existência sem buscar ações construtivas. Ser menos é a situação de uma consciência que não emerge da realidade – imersa nela-, que não tem clareza suficiente para olhar de forma objetiva para a condição de opressão, chegando a ignorar os motores históricos e políticos que determinam essa condição. Ser mais é uma intervenção consciente na realidade e nas suas contradições

(VITTORIA, 2011, p.134).

Entendemos ser possível em práticas pedagógica mediatizadas pelo diálogo a articulação de conhecimentos e sentidos, além da inclusão e adesão/participação daqueles que estão excluídos, daqueles que estão à margem da sociedade. É a possibilidade de uma mobilização coletiva na busca de um universo comum para garantir e efetivar seus direitos, para reestabelecer sua dignidade, para fazer valer sua liberdade. Podem essas práticas pedagógicas dialogais serem uma insurgência da denúncia e do anúncio de fatos e ações necessárias para a humanização.

Temos e podemos ser mais insurgentes. Podemos tornar o mundo diferente! Não podemos nos acomodar, é preciso ter coragem e correr riscos para nos envolvermos na “tarefa do tempo presente” (FREIRE, 1970), pois assim possibilitamos a construção de um “novo”, superando a ditadura do “pensamento único” e da “razão indolente” (SOUSA SANTOS, 2019) que atinge nossas comunidades educativas também. Precisamos promover em nossas práticas espaços-tempos de diálogos: falas; escutas; reflexões. Possibilitar condições de decolonização das práticas educativas não-críticas, não-emancipatórias, com as quais nos acostumamos e naturalizamos em nossas salas de aula. Como nos lembra Paulo Freire: “Quanto mais penso em prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço de nosso dever de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (FREIRE, 1998, p. 107).

Segundo Vittoria e Vigilante (2014, p.82). “...o diálogo não é tudo, mas é a base, um elemento essencial da democracia: é o sentido da mudança, da formação, o fluir do pensamento, a superação do individualismo”, e só podemos considerar uma educação libertadora, se houver democracia, portanto, diálogo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões aqui propostas pautam-se sob a concepção de ser a Pedagogia a Ciência da Educação, que tem como objeto de estudo a prática educativa como prática social, e está ancorada em pressupostos da Pedagogia Crítica freireana, dentre eles, a criticidade, a politicidade e a dialogicidade. Compactuamos com a tese de Franco (2003) de que a Pedagogia só se faz ciência, conhecimento rigoroso e válido se for crítica, caso contrário não é nada mais do que técnica de ajustamento social, regulação de corpos subalternizados para a manutenção de uma realidade social ideologicamente imposta pelos agentes do poder político local, associados à elite econômica internacional sob a égide do neoliberalismo financeiro em transição para o neoliberalismo informacional, propiciado pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Entendemos que essa Pedagogia está em constante movimento, isto é, não tem receita, modelos prontos criados *a priori* por especialistas ou consultores em educação, já que o ponto de partida é a realidade e a experiência existencial dos educandos em vista da transformação dessa realidade e para que os educandos se exercitem em processos de emancipação e autonomia; isso dá às práticas educativas uma tessitura multidimensional, que proporciona a construção/reconstrução de conhecimentos locais em interação, porém, com um espectro mais amplo de outros contextos sociais e culturais, tendo em vista a condição de globalização e interdependência em que os grupos sociais estão situados.

A Pedagogia, então, se faz e se refaz nesse processo reflexivo, sendo assim crítica e formativa. Uma Pedagogia que permita (re)criar, (re)inventar práticas e persistir como insurgente em uma educação que possibilite a humanização e libertação, reafirmando a necessidade de respostas sempre novas à permanente questão: quais os limites e possibilidades de práticas educativas críticas em vista da emancipação e da autonomia dos sujeitos nesse novo cenário social?

Nesse tempo de crise sistêmica que vivemos a força do vírus que se espalhou por todos os cantos do planeta nos obriga a repensar as concepções de vida, realidade, mundo, ciência, conhecimento, educabilidade como condição antropológica, o ideal iluminista da razão como a marca distintiva (ontológica) do ser humano, e a 'natureza' como 'recurso' a ser explorado até ao seu esgotamento, o que estamos testemunhando. São essas "certezas universais" ancoradas no paradigma da ciência moderna eurocêntrica que ainda embasam concepções pedagógicas hegemônicas, direcionando para fins não humanísticos e emancipatórios o papel e o objetivo da educação na sociedade informacional e das políticas em educação de natureza eminentemente tecnicistas, tornando a educabilidade como produto, mercadoria, negócio a ser transacionado em bolsas de valores.

É urgente um repensar das práticas educativas e de formação como centro da perspectiva crítica, conectando aos caminhos de uma proposição acadêmica que possibilite a decolonização dos modos de ser e agir, dos saberes, dos pensamentos e dos sonhos, redesenhando-as numa proposta de intervenção para uma quebra de um paradigma neoliberal. Dessa forma, como relata Freire (1998) alguns saberes são necessários à essa prática educativa, visto que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1998, p. 15).

Uma metodologia de práticas pedagógicas decoloniais, que atue pelo fim da tutela da cosmovisão eurocêntrica colonialista de vida e de mundo, implica uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1998). Para este autor, não é possível para um educador crítico, progressista, desconsiderar o discente, a relação da unidade teoria/prática e o contexto existencial em que tal prática se desenvolve. Uma prática formativa crítica decolonial é aquela que prioriza a relação, o processo, o tempo vivido da prática educativa como sendo uma formação entre sujeitos que se formam mutuamente e coletivamente. Uma prática em que a intencionalidade se dá na possibilidade do pensar certo, numa leitura de mundo e não apenas de palavras.

Enfatizamos que práticas pedagógicas, na perspectiva decolonial, busca, por meio do diálogo, problematizar a realidade que foi construída violentamente na perspectiva de uma cosmovisão imposta como “válida universalmente”, e na anulação da diversidade epistêmica. Propõe a pesquisa como forma de despertar a curiosidade epistêmica dos sujeitos, que não se reduz ao modo letrado de conhecer, de produzir e comunicar conhecimentos; de conhecer o desconhecido para assim denunciar as injustiças e anunciar possibilidades de transformações das situações-limites. Respeitando e partindo dos saberes dos educandos não desconsidera os conteúdos, porém, os vincula à formação ética, estética e política, nas quais decência e boniteza estão conectadas e vinculadas integralmente. Inclui todos e não permite nenhuma forma de discriminação.

Essas práticas trazem a compreensão de que somos seres inacabados e que essa “consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. [...] saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente” (FREIRE, 1998, p. 64). Exige amorosidade, alegria e esperança; disponibilidade e compromisso de todos os envolvidos; exige esforço, resistência; exige luta e persistência. É um diminuir dos espaços/tempos que nos distancia das condições malvadas em que vivem os “esfarrapados da vida” e possibilitar condições de transformações dessas realidade.

Dessa tarefa educativa exige-se, como pressuposto, o compromisso ético-político com a historicidade da condição do sujeito aprendente: o ser humano por ser um sujeito inacabado, aberto à educabilidade, constrói-se no seu espaço-tempo histórico-cultural específico, em interação com homens e mulheres em espaço-tempo específico, talvez nem sempre vivendo a mesma “temporalidade”, como adverte Sousa Santos. Daí termos em um mesmo território (Brasil) o quadro de brutal desigualdade social, política, econômica, cultural, antropológica, o que deveria ser um sinal de alerta para educadores mais propensos a pensar em “unicidade” das bases curriculares, das políticas públicas em educação, dos modelos pedagógicos para o País.

De modo que chegamos ao século XXI com essa conformação social em escala global denominada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” ou ainda como o tempo do “capitalismo informacional”, em que o “dado”, a “informação”, o “conhecimento” (conhecimento no singular, reforçando a lógica epistemicida) se torna o motor desta nova etapa do Capitalismo, mas ainda assim organizado em sua premissa básica da privatização da matéria-prima, da força de trabalho, da concentração dos frutos do trabalho, da mercadorização da vida, do lucro acima da vida, e da distribuição cada vez mais restrita dos bens essenciais à vida (DOWBOR, 2020a). E de menos possibilidade de emancipação e de autonomia dos sujeitos e dos coletivos nesta tarefa de construção da “representação de um mundo para si e nos seus termos” (SOUSA SANTOS, 2019).

Essa nova etapa, em que nos encontramos como sociedade imersa na lógica capitalista neoliberal, tecnocientificista, informacional, hiperconectada, digital, longe de significar a vitória da racionalidade Iluminista - como o verdadeiro estágio emancipatório do *homo sapiens sapiens* (o *homem que sabe que sabe*) - está a indicar caminhos, talvez irreversíveis, de novas formas de barbárie, novas formas de colonização do ser, do saber e do poder, em todos os campos da vida - biológico, social, cultural, educacional -, impactando sobremaneira aquilo que entendemos como epistemologia/metodologia pedagógica e práticas educativas críticas, como alerta Massimo Di Felice (2021). Segundo o autor, o momento atual faz emergir uma necessária mudança diante dos processos de inovações que estão surgindo, mas isso não perceptível nas instituições, principalmente nas universidades, resultando no fato das disciplinas das humanas estarem um tanto quanto conservadoras, perpetuando paradigmas antigos.

A “galeria de diferenças” das concepções antropológicas e dos modelos/epistemologias/metodologias pedagógicas foram tão profundamente reconfiguradas, complexificadas ao longo da história, chegando na contemporaneidade com a possibilidade de darmos fim à vida humana como a conhecemos até então, no modo ‘biológico’, ‘natural’, e darmos início à configuração do “homem 2.0”, fabricado em laboratório, fruto da mixagem entre engenharia genética, computação, informática, inteligência artificial, sem saber ainda exatamente sobre qual ontologia estes “seres” estão sendo gestados: humanos? Pós-humanos? Transumanos? Inumanos? Desse novo cenário da história ‘humana’ resulta a pergunta de Charlot: “Afim, por que os seres humanos não apenas estão condenados a aprender, mas ainda devem ser educados?” (CHARLOT, 2020, p. 173). Ou: em breve, haverá humanos para serem educados? Haverá a necessidade da educação de humanos? Haverá uma tarefa humanizadora, do homem e do mundo, para a educação?

## REFERÊNCIAS

### Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Verbetes Método Paulo Freire*. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitzoski (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. 1. reim. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Edição do Kindle. São Paulo: Cortez Editora. 2020.

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC-SP. 2020a.

DOWBOR, Ladislau. Paulo Freire e a revolução digital. A pedagogia do oprimido, hoje, tem um horizonte digital. São Paulo: **Rev. Unifreire**

. Universitas Paulo Freire. Edição Especial I - Centenário Paulo Freire, pp. 141-151. Ano 8, Edição 8, dez./2020b. Disponível em:

[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

FELICE, Massimo Di. **Os muros da pólis caíram: bem-vindos à cidadania digital!** Entrevista especial com Massimo Di Felice. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/611900-os-muros-da-polis-cairam-bem-vindos-a-cidadania-digital-entrevista-especial-com-massimo-di-felice>

(. Acesso em: 12 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis**. LACONEX@O | UFPB | Reflexões que transformam e inspiram | N. 9 | agosto – 2020a. ISBN 978-65-00-02920-8. Disponível em:

<http://plone.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao-09-praticas-educativas-e-praticas-pedagogicas-questoes-epistemologicas.pdf>. Acesso em: 05 ago. 202.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio/ago. 2017. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2019.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - Universidade Católica de Santos. setembro/2020b. ISSN: 2177-1626. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; GOMES DA SILVA, Lisley Cristina. Pedagogia Crítica: por uma Epistemologia Crítica e Insurgente. **Revista Educere Et Educare**, vol. 16. n. 38, p.73-96, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Novos estud. – CEBRAP**

, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2020

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. 2020 Aula Magistral #5 "O tempo e as metodologias pós-abissais". Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=n49Ho2ImFgw&t=1193s>. Acesso em: 2 ago. 2021.

STRECK, Danilo R (org.). Fontes da pedagogia Latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

STRECK, Danilo R (Org.), **Paulo Freire, ética, utopia e educação** - 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2014a.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

VITTORIA, Paolo; VIGILANTE, Antonio. **Pedagogias da Libertação: estudos sobre Freire, Boal, Capitini & Dolci**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014.

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes. Revista de Ciencias Sociales** (ISSN: 2395-9495) – Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

**NOTAS DE FIM**

[1] - Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/governo-veta-lei-que-da-estudantes-acesso-gratuito-internet>