

PEDAGOGIA CRÍTICA: POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA E INSURGENTE

Dra. Maria Amélia Santoro Franco  0000-0003-3867-5452

Ms. Guadalupe Correa Mota  0000-0003-1333-1506

Ms. Lisley Gomes Silva  0000-0001-5661-8553

Universidade Católica de Santos

RESUMO: Este artigo, tecido sob forma de um ensaio crítico, pautado em pesquisas anteriores dos autores, pretende responder às seguintes questões de pesquisa: que outra racionalidade, para além da técnica-instrumental, ainda é possível à Pedagogia? Em reverberação às transformações do contexto contemporâneo, ainda se pergunta: quais novas urgências interpelam a Pedagogia e quais insurgências são demandadas para a reinterpretação de seu estatuto epistemológico? O artigo teve por finalidade buscar uma reinterpretação epistemológica crítica da pedagogia, repercutindo as novas urgências postas à prática escolar que nos induzem a pensar em uma pedagogia para a vida e para os acontecimentos na vida. Considerou-se como resultado, que essas demandas para a pedagogia deverão circular em torno de quatro princípios insurgentes que lhe darão o caráter de criticidade: a antroponologia,

a epistemologia, as práticas e os poderes. Com base nos fundamentos da Pedagogia Crítica de Freire e ainda nas reflexões decorrentes das Epistemologias do Sul, considerou-se como as necessárias insurgências para reafirmar as bases da epistemologia crítica da pedagogia: a imaginação criativa como ato de resistência; a organização de práticas para visibilizar os invisibilizados, construindo solidariamente espaços de diálogo e presença; a construção de processos pedagógicos de inclusão de outras práticas educativas; abertura de espaços para práticas dialógicas e problematizadoras; e o fortalecimento de práticas de resistências à lógica neoliberal. Finalmente, aposta-se que a Pedagogia seja a ciência que fundamentará processos críticos de ensinar e aprender em espaços escolares e não-escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Crítica; Insurgências; Epistemologias.

CRITICAL PEDAGOGY: TOWARD A CRITICAL AND INSURGENT EPISTEMOLOGY

ABSTRACT: This article, structured as a critical essay, based on previous research of the authors, aims to answer the following questions about the research: which other rationality is still possible to Pedagogy beyond the instrumental-technique? Reverberating the contemporary context transformations, it is still asked: which of the new urgencies request the Pedagogy and which insurgencies are demanded to the reinterpretation of its epistemological statute? The article aims to search a critical epistemological interpretation of Pedagogy, revealing the new urgencies put into school practice that makes us think on a Pedagogy for life and for the events from life. As a result it was considered that these requests to Pedagogy should be based on the four insurgent principles that will give it the print of criticity: The anthropo-ontology, the epistemology, the practices and the powers. Based on Freire's critical pedagogy bases and still

on the reflections from the South Epistemology they were considered the main insurgencies to reaffirm the bases of the critical epistemology of Pedagogy: the creative imagination as an act of resistance, the organization of practices to make visible the invisible people; jointly building spaces of dialogue and presence, the construction of pedagogical processes including different educative practice; opening spaces to dialogical problematizing practices and the strengthen of practices of resistance against the neoliberal logic. Finally, it's bet that Pedagogy is the science that will support critical processes of teaching and learning in school and non-school spaces.

KEYWORDS: Critical Pedagogy; insurgencies; epistemologies.



1. APRESENTAÇÃO: CELEBRANDO UMA PEDAGOGIA PARA A VIDA

Disse da alegria e da honra de ter podido falar depois de um longo período de silêncio. Minha fala, acrescentei, estava acrescida de um significado que antes não tinha (Freire, 2018, p.250).

Esse testemunho de Paulo Freire consta do livro *A Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2018), ao narrar uma viagem às ilhas Fiji, no Pacífico, em 1970. Depois de ter se encontrado com estudantes na Universidade do Pacífico Sul, ele participou de uma cerimônia com uma comunidade indígena, “no interior de um bosque denso e bonito” (p. 250). Segundo Freire,

era como se, no espírito e nos rituais de suas tradições, me estivessem outorgando um doutoramento honoris causa [...] Foi significativo, por exemplo, que, no início da cerimônia, no fundo, de purificação, eu não pudesse falar. Estava vedado a mim o direito à palavra, fundamental, indispensável à comunhão. Mas não é qualquer palavra a que pode selar a comunhão. Daí o meu silêncio enquanto certas coisas não acontecessem durante a cerimônia que refundassem a minha palavra (FREIRE, 2018, p. 251. Grifos do autor).

Somente ao final da cerimônia, depois de “tomar, na mesma “taça”, a bebida purificadora, sem relutar, “me foi afinal reconhecido o direito de falar na intimidade do seu mundo. O meu discurso era então um discurso de quase irmão”. (p. 252).

E assim, Freire viveu e pensou a “pedagogia para a vida e os acontecimentos na vida”, comungando do dom da convivialidade com todos, fazendo germinar saberes, poderes e seres radicados na esperança operativa, que não deixaria educadores e educadoras, qualquer pessoa enfim, sucumbir aos discursos pragmáticos da malvadeza desesperançosa – aquela esperança que perdeu o caminho da vida fraterna – que reduz tudo à feiura da desumanização.



Cinquenta anos depois, educadores e educadoras continuamos sendo chamados a dar razão de nossa esperança, no interior de um bosque denso e bonito, porém marcado não pela serenidade de um encontro entre irmãos, mas pela angústia, medo, incerteza, insegurança de um porvir desconhecido – que já chegou! –, trazido pelo vírus invisível, sem vida, que precisa dos corpos humanos para se replicar e manifestar sua letalidade ontológica. Morte que precisa da vida para existir. Vida que precisou da morte para desnudar as falácias de nossas existências (pessoais, familiares, sociais, políticas, culturais) ancoradas nas necessidades, nos desejos, nos sonhos, nas prioridades de um sistema único, de modo capitalista, que nos coloniza, nos subjuga, nos constrange pela sedução fetichista das belas palavras e das belas imagens deslizantes no ecrã do entretenimento; que nos submete permanentemente a um estado de alienação, por um processo de “semiformação” (ADORNO, 1995, p. 19) que nos deixa conformados, satisfeitos com uma educação pública “possível” que os estados pouco se esforçam para oferecer às suas populações, e com uma “vida possível” apequenada, longe da melhor vida possível a que cada um pode almejar.

Que razões dar à Pedagogia como Ciência e como prática, neste mundo, no qual o sujeito vem sendo impossibilitado de desenvolver suas potencialidades humanas, tornando-se mercadoria, reificado, provocando fissuras profundas no caráter social da Pedagogia, tornando-a mais como um arranjo social, uma ciência instrumental, uma tecnologia social com fins de ordenação dos currículos, ordenação dos sujeitos, submissão dos sujeitos às expectativas sociais? (FRANCO, 2020, s/n) Que racionalidade é essa que fez da escola, da educação - nascida na racionalidade técnico-científica iluminista, da modernidade europeia -, uma “conformadora de projetos” (FRANCO, 2020, p. s/n) em vista à mera adaptação do sujeito à sociedade?

Este artigo, tecido sob forma de um ensaio crítico, pretende responder às seguintes questões de pesquisa: que outra racionalidade, para além da técnica-instrumental, ainda é possível à Pedagogia? Pautados nos pressupostos teóricos das Epistemologias do Sul, quais novas urgências interpelam a Pedagogia e



quais insurgências são demandas para a reinterpretação de seu estatuto epistemológico?

2 PEDAGOGIA E HUMANIDADES INSURGENTES

Ao afirmar a necessidade de “reconduzir a Pedagogia como Ciência da prática educativa, em consonância com as demandas e as possibilidades do contexto histórico contemporâneo e consonante à sua matriz epistemológica”, Franco, reforça o imperativo ético-político da Pedagogia, “uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos” (2008, p. 72).

Esse imperativo ético-político da Pedagogia nos leva, igualmente, a situar o determinante antropontológico dos sujeitos envolvidos no processo educativo diante de novos contextos histórico-sociais que conformam as racionalidades da sociedade neoliberal. Entretanto, faz-se necessário fazer um breve recuo para identificar os principais elementos estruturantes dessas racionalidades que ainda normatizam, organizam, governam nosso modo de ver, sentir, julgar e agir, alterando significativamente as práticas que operam no campo pedagógico.

Numa sociedade de classes, nem sempre tão democráticas como se pretende um ideal humanista, há que se perguntar: a serviço de que interesses está a Pedagogia – da manutenção dessa mesma sociedade ou da transformação dela? (FRANCO, 2008, p. 72).

E mais, “estando a Pedagogia a serviço da humanização do homem, isso significa estar ao lado de sua emancipação, de sua libertação” (FRANCO, 2008, p. 73), o que implica, como ponto de partida, assumir uma determinada racionalidade humanista e pedagógica que contemple em seus princípios essa possibilidade de intervenção ético-política na realidade social na qual o sujeito encontra-se.

A evocação de um ideal humanista ocidental - quer para a tarefa filosófica, jurídica, científica, política, social, religiosa ou pedagógica – nos situa como



herdeiros do legado cultural grego, latino e judaico-cristão, que atravessou os séculos desde os filósofos gregos, passando pela escolástica medieval, pelo Renascimento, pelo Iluminismo da alta Modernidade (ANDERY, 2014), desembocando no século XX e XXI com sua complexidade e indefinição quanto à pergunta essencial que sempre norteou os ideais humanistas em suas diferentes expressões: afinal, o que é o ser humano? Afinal, quem é o ser humano? Pergunta inserida na tentativa de situar o ser humano na realidade circundante entendida como ‘natureza’, ‘cosmo’, ‘mundo’, ‘sociedade’, ‘história’, nomenclaturas diferentes a partir de onde se colocava ou se entendia a origem, o destino e o papel deste ‘humano’, e do conhecimento produzido neste transcurso histórico.

Os gregos, no século VII ao II A.C, construíram como resposta à pergunta “afinal, o que é o ser humano? A afirmação de que o ser humano é um ser “racional/dialético” (Sócrates, 469-399 A.C) e buscaram explicações racionais (conhecimentos produzidos com base em observação, argumentos justificados e não apenas decorrente de crenças ou opiniões) para o mundo circundante e para si mesmos.

Foram também os gregos que construíram outra resposta para a pergunta “afinal o que é o ser humano? O que nos colocou diante da tarefa inadiável da construção da vida coletiva: o ser humano, por ser um homem inacabado, incompleto, tende sempre buscar a cooperação, a colaboração, a solidariedade com seus pares na pólis a fim de obter a consecução de uma necessidade (Aristóteles, 384 A.C a 322 A.C). Em suma, o ser humano é um animal político, de onde se desenvolve a noção de política, de cidadania, de democracia relacionadas com o desenvolvimento de modos de conceber, organizar, prover os meios e os modos de produção, reger a vida coletiva em vista de fins previamente acordados entre os participantes de tais coletividades.

A identidade política e econômica da pólis levou ao desenvolvimento da noção de cidadania e democracia, sendo o



cidadão responsável pela participação ativa nas decisões e organizações da sociedade. A noção de cidadania, entretanto, aprofundou também a diferenciação entre cidadãos, de um lado, e, escravos, mulheres e estrangeiros, de outro, estes sem poder decisório e sem direito à participação (ANDERY, op. Cit. P. 35).

Dentre outros movimentos históricos essas respostas que os gregos ensinaram na Antiguidade abriram caminhos para que o ser humano se autocompreendesse como responsável pela condução de sua existência, de suas escolhas pessoais e coletivas, como normatizador, ordenador, governante de suas opções históricas e não mais os seres divinos, incorpóreos, ahistóricos, embora não tenham eliminado do horizonte de interpretação, do sentido da própria existência e da compreensão da natureza, a referência ao divino, ao religioso transcendental não-imanente.

Reagindo a essa racionalidade teológica dogmática hegemônica da Europa Medieval, os séculos seguintes vão testemunhar o surgimento – através da criação de novas classes sociais, novos atores políticos e de embates jurídicos para a instalação de uma nova ordem -, de novos modos de produção, de novos regimes sociais, promovendo a desagregação do regime feudal medieval e estruturando as condições materiais, filosóficas, científicas, políticas, econômicas para o desenvolvimento de outros modelos, com hegemonia do modo capitalista de produção, configurando, igualmente, novas racionalidades sociais e humanas que ainda permanecem como elementos norteadores e mobilizadores das nossas subjetividades, com repercussões também na epistemologia e na prática pedagógicas.

O sonho humanista do Iluminismo modernista dos séculos XVII e XVIII, preconizando a defesa de ideais de liberdade política e econômica, e segundo a qual o homem iria dominar a natureza, a técnica e a ciência a favor de um projeto social emancipatório (em que o homem poderia, finalmente, sair de sua minoridade e desfrutar as potencialidades de sua racionalidade adulta, não-dependente de outrem ou tutelado por um ser divino, superior, a histórico (Kant 1724 -1804)), não resistiu ao imperativo da racionalidade prática-instrumental,



em que a ciência foi logo subjugada, a fim de atender aos interesses da nova classe que ascendia ao poder: a burguesia capitalista industrial.

Se, de um lado, a ciência moderna, prática, instrumental, tecnicista - permitiu a produção de novos conhecimentos que favoreceram inúmeros projetos desenvolvimentistas que alteraram a configuração das relações sociais e políticas em escala global nunca antes experimentadas – ampliação territorial e comercial em escala mundial, inventos nas áreas de engenharia, transporte, comunicação, física, medicina, por outro, desnudaram a falácia do sonho iluminista da emancipação pessoal e social do homem, favorecendo, por sua vez, o surgimento de novas racionalidades que viessem a submeter ao juízo crítico o projeto modernista em sua face mais perversa exposta na submissão do homem ao ‘novo dogma’ do racionalismo técnico-cientificista como o modelo exemplar de racionalidade a ser universalizada, mesmo que isso custasse a supressão de outros modos de produzir conhecimentos, que vieram a ser categorizados como não-científicos, e interpretados como não verdadeiros ou não legítimos.

Essa foi uma das tarefas dos intelectuais da Escola de Frankfurt, sobretudo, com Adorno e Horkheimer, com o desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade, a partir dos anos 30, na Alemanha, e após as experiências de projetos sociais como o nazismo, fascismo, franquismo, salazarismo e das duas grandes guerras mundiais, que revelaram uma face brutal e desumana de seus perpetradores e das sociedades que os apoiaram e permitiram o seu desenvolvimento. Esse projeto tinha dentre seus objetivos traçar um diagnóstico crítico da sociedade (a partir da perspectiva marxista), buscando compreender os determinantes históricos, os elementos estruturantes que permitissem desvelar a ilusão da racionalidade científica-instrumental que dominava a sociedade sob as novas condições do modo de produção do capitalismo tardio: o ser humano continuava sendo explorado, desta vez por outros homens e pelas máquinas, a despeito da promessa de total autonomia, liberdade, emancipação dos ideias iluministas, que viriam a ser conquistados pelo desenvolvimento técnico-científico.



3 PEDAGOGIA E A NECESSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE CRÍTICA

O conceito “crítico/crítica” derivado da Teoria Crítica, em Paulo Freire, está associado a outros conceitos:

“Consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, autoinserção etc., além, é claro, da própria consciência crítica e autocrítica”, em todos eles implicadas as “dimensões teóricas, práticas e éticas (GUARESCHI, 2019, p. 453).

Por outro lado, afirma que

Os seres humanos têm lutado, através dos tempos, contra as forças de dominação e opressão [...] por isso, Freire entende a humanização não como um dado ou um processo garantido, mas como uma vocação, que pode ser negada na injustiça, opressão, exploração e na violência (MO SUNG, 2019, p. 288-289. Grifo nosso).

A tarefa da humanização, anseio da prática pedagógica, nunca está concluída e esbarra continuamente nas tentativas de submissão do ser humano às condições de subumanidade, às vezes francamente explícitas, às vezes disfarçadas em slogans de ‘progresso’, de ‘desenvolvimento’, de ascensão ao estágio atual da modernidade, de adesão à ‘última’ novidade, ao ‘empoderamento’ pessoal e social como o que vem sendo produzido ostensivamente pela fábrica de ilusão de propaganda neoliberal (de base capitalista), forjando a emergência de uma nova racionalidade, que está a tornar-se hegemônica:

As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A



polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania [...] tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo... (LAVAL/DADOT, 2016, p. 9).

Os autores deixam explícitas as agudas urgências que são postas à Pedagogia que se quer crítica, em contraponto e resistência à ideologia neoliberal, que, passando do âmbito social, adentra o ambiente educacional e cria subjetivações capitalísticas, tais como: a competição, a concorrência, a escola como empresa a ser gerenciada e avaliada em lógica de custo/benefício, a lógica da meritocracia (que hierarquiza os sujeitos em vencedores e perdedores), a exacerbação da liberdade de expressão e o definhamento do senso coletivo, da cidadania e do bem público. Tudo passa pela lógica da privatização, da meritocracia individual: tanto o sujeito como a família, a escola, os amigos, as relações sociais, a democracia, o espaço público, a cidade, a nação, o Estado, os recursos naturais.

Outra urgência posta à Pedagogia crítica é o enfrentamento à lógica utilitarista advinda da pressão do setor financeiro nacional e internacional. Essa subjetivação neoliberal, em que o ser humano, em última instância, tem suas dimensões – intelectual, psicológica, afetiva, social, cultural, religiosa – convertidas ao “homem econômico” seduziu eficazmente o mundo da educação ao ser submetido de forma aguda pelo Consenso de Washington, em 1989, à vertente mercadológica, urgência que está em andamento na Organização Mundial do Comércio (OMC), com o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS). Basicamente preconizava a desregulamentação, isto é, a não-intervenção do Estado, em todas as atividades econômicas como condição sine qua non para o desenvolvimento econômico e social em todos os países.

O neoliberalismo globalizado tem se manifestado de forma cruel à prática pedagógica: no financiamento, pelo Estado (vouchers), para escolas públicas ou particulares (já implementado nos EUA e que está sendo apresentado pelo Governo Bolsonaro/2020 como política pública; empresas particulares de



gerenciamento de escolas públicas (formas híbridas entre lógicas do serviço público e lógica neoliberal); redes de escolas particulares, constituindo-se verdadeiro mercado de educação, com escolas ranqueadas segundo desempenho dos alunos no vestibular, dentre outras propostas que tiram o protagonismo das decisões pedagógicas sobre a prática educativa.

Frente à perspectiva impregnante das políticas neoliberais e do império do mercado, que produz a imagem de uma humanização à custa e em proveito do consumo, qual seria **a possibilidade de um conceito insurgente à humanização, a ser incorporado à epistemologia pedagógica?**

Boaventura Souza Santos dá uma pista, convocando-nos à imaginação criativa e à coragem de nos permitir construir outras narrativas para o sentido da vida, para além da lógica capitalista, na direção de uma convivência solidária e inclusiva. É preciso que a nova epistemologia crítica da Pedagogia reconheça a legitimidade da existência de outros modos de pensar, de julgar, de ser e de agir e, através da aproximação dialógica e amorosa com os produtores dessas outras narrativas, encurtar as distâncias abissais que perpetuam a crônica da desigualdade e das injustiças na história humana.

A epistemologia pedagógica crítica deverá criar possibilidades para inclusão, nas práticas escolares, de outros saberes e outras práticas provenientes de diferentes sujeitos, que até então estiveram invisibilizados pela ciência moderna eurocêntrica, tensionando e aproximando as linhas abissais que até então separaram os sujeitos, mantendo de um lado os já dotados de privilégios históricos e, de outro, criando uma horda de oprimidos e excluídos. Será preciso que os processos de humanização incluam todos e diminuam as distâncias abissais entre oprimidos e opressores. Paulo Freire em sua perspectiva crítica já enfatizava essa questão e assim reafirmava:

Na verdade, só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente de seu presente, na medida em que alcançam a consciência de classe dominada. Os opressores,



enquanto classe dominante, não podem conceber o futuro a não ser como preservação do seu presente de opressores¹.

Interessante realçar que Freire, esteve, em todas as suas falas, escritos e pensamentos, insistentemente referindo-se à linha abissal entre a classe dos “poderosos” e a dos invisibilizados, ou seja, os marginalizados, excluídos de participação social ou pedagógica. Criticava a pedagogia tecnicista por ser a armadura contra a inclusão social, o instrumento de manutenção dos privilégios. Toda sua pedagogia sempre foi insurgente!

4 SABERES E PRÁTICAS INSURGENTES

Em pleno século XXI, mesmo após meio século da Pedagogia do Oprimido, vivenciamos uma grande e crescente desigualdade social, em que, para um número considerável de pessoas, os direitos mínimos de sobrevivência continuam sendo negligenciados, desconsiderados, desrespeitados e ignorados. As condições reais do contexto dos menos favorecidos, daqueles que vivem à margem da sociedade, são, muitas vezes, veladas e/ou ocultadas por invisibilidade social ou mesmo por falsas verdades impostas e expostas pela cultura dominante, pela hierarquia ideológica. O peso dessa negação recai, não somente sobre os fatores econômicos, mas nos fatores políticos e, principalmente, nos educacionais, sendo oferecido à classe trabalhadora, um ensino precário e insuficiente.

Paulo Freire desde meados do século passado esteve referindo-se a uma pedagogia bancária, que anula as possibilidades de diálogo; que não incorpora o sujeito nos sentidos de aprender; que distancia os saberes populares dos ditos saberes eruditos; que desconsidera o lugar social do sujeito da aprendizagem. Além disso, essa pedagogia serve para exclusão de pessoas que possuem uma outra lógica de viver e pensar o mundo; assim essa pedagogia não cria as possibilidades de um universo comum de saberes e práticas e despreza outros

¹ HADDAD, Sérgio. O educador: um perfil de Paulo Freire. 2019, p.108.



saberes que são elaborados por sujeitos que vivem em outras circunstâncias. Essa pedagogia produz um processo de colonização das classes populares.

A sua proposta de Pedagogia do Oprimido é uma proposta que se insurge contra essa lógica dominadora, excludente e elitista, cuja prática se concretiza na educação bancária.

A Pedagogia, que se diz crítica, insurge-se contra a exclusão; revolta-se contra a não dialogicidade e enaltece a inclusão dos outros sujeitos; de outros saberes e reforça a necessidade de uma prática dialógica e problematizadora.

Dolci, educador do sul da Itália, também inspirado em Freire, baseou seu método de educação na valorização dos saberes do “povo simples e comum”, onde o conhecimento é compreendido como fonte de melhoria e resgate social.

Todo momento vivido é instrumento de vida e de conhecimento. Sem o alimento preciso desse instante, sem a experiência criadora dos fatos e nos fatos, não há vida viva; e nem sequer, como é óbvio, se pode descobrir a sua natureza e as suas conexões (DOLCI 1964, p. 20).

Essas conexões sujeito e mundo, mundo e sujeito são fundamentais para a construção de conhecimentos. É um processo de estar no mundo e com o mundo. Freire realça a conscientização do lugar social do sujeito, como base da formação emancipatória: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1979, p 15).

Um saber, segundo Franco (2018) implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. Importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque prenes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e



consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador.

Imbert (2003) reflete a distinção entre prática e práxis, reafirmando o que Freire ressalta, sobre a importância da presença emocional do sujeito da/na aprendizagem, na perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia (2003, p. 15).

Portanto só a ação docente, realizada de forma pedagogicamente crítica, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. Sintetizando, escreve Imbert: “O movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo” (2003, p. 27).

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.



Assim, a Pedagogia crítica é aquela que valoriza os saberes do outro e realiza movimentos de inclusão, diálogos e participação. Valorizar a escola pública no Brasil como um espaço de aprendizagens significativas para os estudantes é mais do que proporcionar espaço de acolhida a alunos de classe popular, mas dependerá de condições pedagógicas que garantam ao estudante assumir seu papel como sujeito de direitos numa sociedade plural e complexa. A Pedagogia crítica se compromete à valorização do espaço público e acolhedor de toda diversidade, em processos de decolonização curricular de forma a absorver os saberes de outros e de todos.

5 PEDAGOGIA CRÍTICA E PODERES INSURGENTES

A consciência de nosso lugar social como latino-americanos forja uma crítica aos paradigmas filosófico, científico, jurídico, político, cultural, pedagógico que ainda regem nossas racionalidades sociais e pedagógicas, e que tem como base de validação a sua referência geopolítica situada no hemisfério norte europeu. E nos provoca a identificar e a reconhecer como legítimos outros pressupostos epistemológicos que acionem novas chaves de leituras para a elaboração de epistemologias pedagógicas que possam responder às especificidades das matrizes culturais, sociais, antropológicas de nossa gente nesta geografia sul-americana.

A necessidade de se construir uma pedagogia crítica-decolonial emerge como urgência/insurgência do nosso imperativo ético frente às coletividades invisibilizadas, excluídas do debate, da decisão, do protagonismo da construção de um futuro imaginado, consensuado ou permitido pelo exercício de uma democracia real.

Outro pressuposto epistemológico que decorre de nosso compromisso ético com uma pedagogia crítica-decolonial-emancipatória é o necessário rompimento e a desacomodação, submissão, colonização dos pensamentos, sentimentos e



ações, que foram anulando as possibilidades de expressão dos povos colonizados, durante o processo da colonização histórica, desde o século XVI. Entretanto, se a colonização histórica entendida foi vivida como invasão e domínio territorial e escravização dos povos, hoje se apresentam outras formas de colonização – ideológicas, políticas, econômicas, culturais, materiais – que prescindem da invasão territorial, porém, afetam de maneira crucial a existência e o modo de organizar a vida em todos os territórios.

Colonização que também orienta a educação, as epistemologias e as práticas educativas, possível de se verificar desde as políticas públicas, os currículos rigidamente formatados em vista da obtenção de resultados economicamente quantificáveis ou nas relações de regulação e controle que regem o ambiente escolar, desde o nível mais alto da administração até nas relações internas da sala de aula.

Essa conformação à lógica capitalista (agora no modo neoliberal) nos coloca em uma situação de adesão fatalista ao futuro dado, imposto pelas elites mundiais – escalonado pelo fenômeno da globalização com a cooperação perversa das elites locais -, qual seja um futuro sob uma única forma de significar a vida, a lógica consumista do mercado:

- Estéril, porque não tem a vida – e sim o lucro – como prioridade;
- Necrófilo, porque se alimenta da morte das biosistemas – humanos e não-humanos;
- Destruturador da possibilidade da copresença, da convivência da grande família humana, porque se erige ontologicamente no ideal de uma cultura etnocêntrica, colonial, patriarcal em vista do domínio, da regulação, da invisibilização, da deslegitimação, do controle do outro, qualquer outro, que esteja além da linha abissal do ideal capitalista.

Pensar uma Pedagogia que seja relevante para articular processos pedagógicos da vida em sociedade coloca educadores, inicialmente, em uma necessidade de autorreflexão e questionamento sobre suas próprias convicções a respeito do lugar social da Educação e do futuro da educação neste contexto de



encruzilhada em que se encontra nosso modo de vida sob a égide do capitalismo neoliberal.

Trata-se de uma confluência de crises social, econômica, política, ambiental, científica que está a reorientar radicalmente as próximas etapas da história humana no planeta. Há quem discorde desse ‘apocalipse iminente’, mas, de qualquer modo, as relações de forças hoje estabelecidas, extremamente desfavoráveis para 99% da população mundial, indicam que, mesmo que o apocalipse não se consuma, não haverá superação da desigualdade brutal, não haverá redução da violência provocada pela xenofobia, pelo racismo, pelo sectarismo, não haverá “justiça cognitiva” (que reconheça a legitimidade de outros saberes e práticas além da eurocêntrica cientificista) enquanto a lógica capitalista neoliberal operar como racionalidade dominante em nossas relações. Também nas nossas relações de poder como educadores e nas nossas práticas educativas.

Com base nos fundamentos da Pedagogia Crítica de Freire e ainda nas reflexões decorrentes das Epistemologias do Sul, consideramos como as necessárias insurgências para reafirmar as bases da epistemologia crítica da pedagogia, que agora se estrutura como crítica-decolonial:

a) a utilização da **imaginação criativa** como ato de resistência: a práxis pedagógica precisa, acima de tudo, de novos entendimentos, novos espaços e tempos, e de uma educação inclusiva que atenda às diversidades de sujeitos e situações para além da lógica capitalista;

b) práticas para **visibilizar os invisibilizados, construindo solidariamente espaços de diálogo e presença**, reconhecendo e legitimando seus saberes, crenças, doxas, valores, cosmovisões e biopráticas;

c) processos de inclusão de outras práticas educativas, voltadas a **reconhecer a legitimidade** das expressões artísticas e culturais como formas legítimas de conhecimento: canto, dança, teatro, música, oralidade, artes, filosofias, memória, testemunho, conversas informais, espiritualidades, exercício da fala coletiva.



d) **abertura de práticas dialógicas e problematizadoras nas práticas escolares abrindo espaço para o silêncio, a escuta**, para as práticas investigativas e para a produção de conhecimentos originais para além daqueles apresentados prontos, produzidos especialmente pela colonização digital informacional.

e) **fortalecimento de práticas de resistência à lógica neoliberal e de vivência de espaços coletivos** para conscientização de direitos democráticos a serviço da construção de uma coletividade saudável, em que caibam todos, humanos e não-humanos.

Como práticas de resistência essas estratégias pedagógicas se configuram como insurgentes e requerem novas negociações e novos arranjos em nível local e mundial, que garantam a consecução de algumas dessas práticas. Para tanto, essa pedagogia deve abrir-se para uma comunicação ampliada com outros saberes, ciências, por meio de práticas colaborativas entre a universidade, escolas e os diversos segmentos da sociedade (própria da Extensão universitária), a fim de recompor o papel social da educação em sua dinâmica de fomentadora, de incentivadora, de criadora de pensamentos livres e independentes, que possibilitem a construção de um processo civilizatório humanista do homem e do mundo.

6 POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA: CRÍTICA E INSURGENTE

No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (Boaventura Souza Santos).

Educadoras e educadores temos de nos debruçar em estudos e pesquisas para frear a proliferação de uma pedagogia contaminada pelo “vírus” da colonização neoliberal excludente e injusta, que em seu núcleo de sentido



carrega a ideologia do olhar mercadológico do sistema capitalista, sistema esse que desumaniza os sujeitos e compromete as vísceras do processo democrático, aliena e promove desigualdades sociais mortais.

Podemos observar nos tempos atuais, ainda uma forte presença na educação de uma Pedagogia pautada e formatada nos moldes de uma racionalidade técnica/instrumental, baseada no positivismo, onde os valores de uma classe dominante burguesa ainda predominam.

Embasada em uma epistemologia que privilegia a transmissão, a normatização, a disciplinarização, a regulação e o controle dos sujeitos, como forma de fazê-los aderir mais facilmente à imposição de um dado tipo de pensamento e visão de mundo, continua-se alimentando uma Pedagogia tecnicista, que impede qualquer possibilidade do desenvolvimento de um pensamento reflexivo e insurgente e que se contenta com o “cumpra-se” ou “faça assim”. Um tipo de Pedagogia que produz um certo estado de alienação e que distancia o sujeito da realidade, fazendo com que o mundo seja “lido” sob a ótica daqueles que compõem a ideologia dominante, que utiliza o domínio para impedir o exercício de poder dos diversos grupos sociais, organizados em diferentes modos e com diferentes projetos de mundo e de vida. Temos tido uma pedagogia que bloqueia e não incentiva o pensar crítico.

Vittoria (2014 p. 305), outro estudioso de Freire realça que “(...) o poder é distribuído por sua natureza: o poder é de todos, ou não é. Se falta a dimensão **todos** não se fala mais em poder, mas em domínio. Este último é exclusivo e excludente, enquanto o poder é inclusivo”.

A concepção tecnicista, historicamente dada à Pedagogia, favorece uma educação manipuladora, não-crítica, assenta-se na possibilidade da transmissão de conhecimentos neutros, objetivos, sendo o sujeito visto como uma caixa vazia, dissociado de seu contexto existencial multidimensional, onde esses conhecimentos podem ser depositados mecanicamente, em vista de um projeto de mundo determinado sem sua participação ou consentimento. Freire realça:



Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente um absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e seu direito de transformar o mundo (FREIRE 1975, p. 76).

Assim sendo, numa perspectiva insurgente, desconsideramos essa concepção pautada na racionalidade técnica/instrumental como sendo Pedagogia, pois acreditamos que uma prática educativa só é pedagógica se for crítica.

Defendemos uma pedagogia pautada na racionalidade crítica, que tem em seus pressupostos a autonomia e a emancipação, onde o homem é visto como fruto e produtor das condições históricas sociais de sua existência, que busca desvelar e revelar significados e sentidos obscuros e/ou oprimidos na vida cotidiana da sociedade, pois reconhece que a realidade é tanto o ponto de partida como de chegada na construção de conhecimentos.

Realçamos que os movimentos pedagógicos insurgentes, quase sempre foram abafados, retirados de cena, impedidos de caminhar em seus pressupostos críticos. A formação foi negligenciada, obstruíram-se as condições de se formar sujeitos com a consciência do seu lugar social. Trazemos a insurgência contra a indústria cultural que tem o entretenimento como forma de desmobilizar o pensamento crítico, fomentando o desprezo do conhecimento como necessário à humanidade.

Assim sendo, uma pedagogia insurgente deve se estruturar no diálogo, na inclusão de todos. Para FREIRE (1979, p. 69) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Ele traz a diversidade individual para o coletivo, e por meio das escutas dos outros e mediações pela realidade contextualizada e refletida, resulta numa identidade coletiva, e nessa tessitura revela-se um vínculo entre os envolvidos, e uma harmonia homem/mundo.



Quando falamos em formação nos reportamos à formação de sujeitos na sua plenitude, compreendendo-os como um sujeito histórico, com convicções e crenças, e que se formam nas relações dialéticas que estabelecem com a vida, num constante movimento de reflexão. Somos seres inacabados e em permanente processo de construção.

A educação precisa se organizar de tal maneira que ela proporcione processos de justiça cognitivas, solidariedade, acolhimento, de forma que a escola se constitua como um espaço social democrático, crítico e formativo. Uma pedagogia insurgente há de se resgatar essas urgências pedagógicas, há de se pautar em processos diferenciados de ensino-aprendizagem, que produzam acesso aos conhecimentos dos antepassados, e possibilite aos sujeitos serem conscientes de seus direitos e dos processos da vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria crítica da educação e a pedagogia crítica referem-se a determinadas formas de pensar o ato educativo e de organizar a prática educativa concreta (LIBÂNEO, 1998), considerando que as articulações entre a educação e a sociedade devem se compor por meio de problematização permanente. Neste sentido, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo de formação humana que compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.

A necessidade da Pedagogia crítica se impõe devido às grandes desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Assim, essa Pedagogia parte da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como instrumento de democracia social, propondo a educação como instrumento de transformação das condições opressoras. Nesta perspectiva



crítica, estão abrigadas propostas pedagógicas que orientam ações educativas que devem contribuir para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos de discussão, compreensão e ação transformadora das relações sociais de dominação. A ênfase na crítica da organização da sociedade desigual e no papel crítico e transformador da educação tem como fundamento teórico a teoria marxista.

Consideramos que Marx e Engels compõem o pano de fundo da Pedagogia Crítica proposta por Freire, uma vez que a partir deles consolidou-se a ideia de que as formas de concretização da educação emergem da realidade socioeconômica e da luta de classe que caracteriza e sustenta essa mesma realidade. A partir de Freire não mais caberá à Pedagogia ser uma atividade neutra, mas será necessariamente uma prática que absorve em seu fazer social a dialeticidade da realidade sociohistórica, conforme bases teóricas lançadas por Marx e Engels e atualizada como práxis pedagógica em Freire.

Desta forma, após a Pedagogia do Oprimido e demais trabalhos de Freire, pelo menos, duas considerações estruturam a prática pedagógica crítica:

a) **A prática pedagógica crítica precisa absorver o complexo sentido da dialética da práxis social:** A prática que nega a práxis, nega o sentido partilhado da vida coletiva; desconsidera as circunstâncias do tempo histórico. Schmied-Kowarzik (1984, p.43) considera que esta é a grande revolução teórica provinda de Marx, e reafirmada por Freire, ou seja, a de reconhecer na práxis social o fundamento de todo desenvolvimento histórico, alertando para o fato de que os homens não podem se realizar como produtores de suas condições de vida, mas inversamente, que as condições de vida, ou seja, as imposições de fato das condições de produção, o poder político e jurídico das relações de dominação, a capacidade enganadora da ideologia - determinam os homens em sua atividade a partir do exterior, como estranhos.

b) **A Pedagogia crítica passa a assumir uma função essencialmente política e uma epistemologia essencialmente fundada na dialética:** Para a Pedagogia, a partir da compreensão desse significado de práxis, decorre uma



transformação radical em sua posição como ciência da sociedade, eminentemente política, e essencialmente dialética, quer na construção de sua epistemologia, quer no seu exercício como ciência, na construção de seu objeto e na realização de sua prática. A Pedagogia será aquela prática social que se destina à formação de indivíduos inseridos na práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade, entendido como domínio da natureza e como exercício de liberdade, concomitantemente.

Esta tarefa de pensar a Pedagogia para a vida e os acontecimentos na vida, de formar indivíduos na e para a práxis, conscientes de seu papel na conformação e transformação da realidade sociohistórica, exige um trabalho educacional crítico (subjazendo a uma epistemologia crítica, geograficamente e historicamente situada e que contemple a diversidade de saberes, conhecimentos e formas alternativas de produção desses saberes e conhecimentos além do conhecimento científico), que pressupõe sempre uma ação coletiva através da qual os indivíduos tomarão consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência desta tarefa é eminentemente política, social e emancipatória.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

ANDERY et all. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4ª. Ed. 25ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 4, out-dez 07, 2007.

DOLCI, Danilo. **Para Um Mundo Novo**. Tradução de Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Editora, 1967.

IMBERT, Francis. **Por uma Práxis Pedagógica**. Brasília: Ed. Plano, 2003.



LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. **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. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

FRANCO, M. A. S. **Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais.** Livro: Saberes pedagógicos: perspectivas e tendências. IN: 1ed. Itapetininga: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 49-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 24^a. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra].** – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUARESCHI, Pedrinho. **Verbetes Teoria Crítica.** Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4^a. Ed. rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HADAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Ed.Toda Via, 2019.

LAVAL/DADOT. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Boitempo. 2016.

MO SUNG, Jung. Verbetes Liberdade. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 4^a. Ed. rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



SANTOS, Boaventura Souza. **AULA MAGISTRAL**, 29/3/2019/FACULDADE DE ECONOMIA/UNIVERSIDADE COIMBRA/YOUTUBE - <https://www.youtube.com/watch?v=wKyY9qv3qss>

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos**. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004

SCHMIED-KOWARZIK. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VITTORIA, Paolo; VIGILANTE, Antônio. Tradução de William Soares dos Santos **Pedagogia da Libertação: Estudos sobre Freire, Boal, Capitini & Dolci**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

Recebido em: 27/07/2020

Aceito em: 06/10/2020

