

A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA FREIRIANA NA CONTEMPORANEIDADE

Vanessa Gomes Lopes Angelim Jambeiro* Mestre em Educação Agrícola. IF Baiano - Campus Senhor do Bonfim. E-mail: vanessa.angelim@ifbaiano.edu.br

Edna Maria de Oliveira Ferreira Mestre em Educação Agrícola. IF Baiano - Campus Senhor do Bonfim. E-mail: edmaof@hotmail.com

* Autor correspondente

RESUMO

No momento em que se acirram as discussões sobre descolonização do saber, do poder e, até mesmo do ser, impostas à América Latina (AL) pela visão eurocêntrica, a compreensão e retomada do significado da educação na existência social e individual dos homens, tal como a propõe Paulo Freire (PF), mostra-se conveniente e imprescindível. Vivem-se tempos de incertezas, de desconstrução de ideias, conceitos, valores e ideologias. Logo, somente um sujeito crítico e protagonista de sua própria história poderá se impor, sem ser silenciado pelo sistema elitista e opressor, e contribuir para a emergência e reconstrução de novas leituras que atendam as reais necessidades do coletivo. Este artigo resultou de pesquisa bibliográfica em que se buscou discutir a epistemologia crítico-dialética de PF e a influência desse constructo teórico em práticas vivenciadas na educação brasileira nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, na tentativa de evidenciar a contemporaneidade desse conhecimento, diante da complexidade do tempo presente. Foram tomados dois pontos fulcrais da pedagogia freiriana para análise e reflexão: a valorização da linguagem, através da importância atribuída à leitura, à conscientização; e o conceito de educação libertadora em contraposição à educação bancária. A reflexão sobre algumas possibilidades de convergência entre a teoria do pensamento complexo, de Morin, e o que propõe Freire, levando-se em conta as reais necessidades da sociedade pós-moderna e complexa, principalmente em tempos de pós-verdades, serviu de pano de fundo na contextualização e fundamentação teórica desses dois pontos contemplados para discussão. Desse modo, os estudos de Freire (1983; 1987; 1996); Souza Santos (2010) e Morin (2001; 2003), entre outros, sustentaram a argumentação.

Palavras-chave: Educação libertadora; Democracia; Descolonização; Epistemologia crítico-dialética.

INTRODUÇÃO

O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), patrono da Educação Brasileira pela Lei n. 12.612 de 13 de abril de 2012, alcançou, com sua epistemologia⁴ crítico-dialética⁵, reconhecimento em proporção universal. Suas obras trazem traços inerentes como a defesa da liberdade e da autonomia humana, do senso de justiça, da conscientização, da ética, como fatores indispensáveis à compreensão da realidade circundante, do contexto sócio-político e econômico, no qual se está imerso, principalmente aos mais fragilizados, discriminados social e economicamente. Essas questões afligem a sociedade brasileira, e tantas outras na AL, há décadas.

Nas décadas de oitenta e noventa do século passado, a sociedade e a educação brasileiras pós-ditadura militar, percebendo-se sem horizontes e diante das exigências por conta das mudanças que se anunciavam em nível global, buscaram organizar uma saída para seus problemas a partir dos ensinamentos de Freire, que via na conscientização das massas e na educação para a autonomia e para a cidadania, uma possibilidade para as novas exigências que se impunham. Mudanças de ordem econômica, política, social e, até mesmo, em relação a alguns conceitos como territorialidade passaram a fazer parte desse contexto, parametrizando as ações e tomadas de decisão. Logo, a educação necessitava de mudanças. Foi um momento frutífero que talvez se possa, confortavelmente, avaliá-lo como prenúncio das ações e ideias em favor dos movimentos de descolonização, que já se mostravam urgentes em toda a AL, e ainda hoje se mostram.

Afinal, desde a passagem da sociedade agrícola para a industrial, quando já ocorreram algumas dessas modificações substanciais em relação ao modo de produção, à economia, à política, dentre outras, já se sentia o descompasso existente entre escola e realidade. Aliás, a própria ideia de tempo já não era mais apenas uma ação resultante do transcorrer

do dia, ou seja, uma ação da própria natureza (GONFIANTINI, 2016). O tempo passou, então, a ser valorizado, computado, daí a expressão taylorista e fordista "tempo é dinheiro" ganhar evidência nesse contexto. E dessa forma, foi se fortalecendo cada vez mais no mundo capitalista, emergiram alguns dissabores, a exemplo da possibilidade de exploração cada vez maior do homem pelo capitalismo ou outros formatos que ele foi tomando aos poucos, como liberalismo econômico, neoliberalismo com os quais se convive hoje.

Desse modo, à medida que essa concepção de tempo e (de tempo linear) vai se acentuando, vai exigindo da sociedade, como um todo; e da educação, particularmente, um posicionamento em favor de uma escola que responda às reais necessidades do novo milênio que se anuncia, sem se esquecer da formação humanística e integral do ser, aos moldes do que propõe a epistemologia freiriana. Entretanto, não se logrou êxito. O capitalismo se mostrou mais forte. Foram muitos os embates, as lutas de classes, os questionamentos da sociedade civil por uma educação mais equalizadora e cidadã.

Com o passar do tempo, já ao final do século XX e início do século XXI, abrem-se espaços para se perceber fortes indícios de que o tempo não é linear e as incertezas convivem por entre as gentes. Ganha força, desse modo, o pensamento complexo, que é dialógico, recursivo e hologramático⁶, como meio de superar a fragmentação, resultante da visão reductionista e simplificadora do objeto, ao propor uma contextualização de problemas essenciais para melhor compreendê-los e, assim, enfrentar as incertezas (GONFIANTINI, 2016) e a não linearidade do tempo.

Todavia, os currículos escolares ainda contemplavam (ainda contemplam) com fidelidade quase absoluta as imposições colonialistas eurocêntricas, desmerecendo as reais necessidades e a identidade, tanto da sociedade brasileira como das demais latino-americanas. Souza Santos (2010, p. 7) esclarece que o colonialismo

⁴ Epistemologia entendida como teoria do conhecimento e correspondendo a áreas de estudos que tratam das origens, natureza, extensão, pressupostos e veracidade do conhecimento.

⁵ Conforme Silva e Muraro (2014), a obra freiriana apresenta análise crítica acerca do conhecimento, constituindo-se, assim, num constructo epistemológico que nomeiam de epistemologia crítico-dialética.

⁶ O princípio hologramático reconhece que a parte está no todo e que também o todo se encontra na parte, sendo assim ligada a ideia recursiva, que para Morin (2011), "[...] sabe-se muito bem que o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimento" (2011, p. 75).

[...] para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supremacia de muitas formas de saber, próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

A isso o mesmo autor chamou “epistemicídio”, ou seja, “supressão dos conhecimentos locais, perpetrada por um conhecimento alienígena” (2010, p. 208). Somente mais recentemente é que a sociedade latino-americana vem se propondo a discutir essas questões de descolonização.

Já com as duas primeiras décadas deste milênio transcorridas e com muitos avanços bastante delineados, ainda se ressentido de uma educação verdadeiramente libertadora e autônoma como a defendida por PF; de uma descolonização de saberes, ao modo da “ecologia de saberes”, proposta por Souza Santos, entre outras exigências que se mostram impreteríveis, a exemplo da aceitação do outro, apenas como diverso, do combate ao racismo, do fortalecimento da democracia etc.

Assim, cabem ainda alguns questionamentos, e um deles pode ser assim resumido: quais são os desafios da sociedade, do educador e da escola em tempo de crise do neoliberalismo econômico e num contexto de crise também na saúde pública, por conta da pandemia, além da necessidade ainda urgente de uma educação que forme sujeitos cidadãos, atravessados pelas dimensões política, econômica, cultural, religiosa, ambiental? A resposta a esse questionamento não é fácil, mas Gonfiantini (2016) aposta num caminho possível, a partir da transdisciplinaridade⁷ e das contribuições do pensamento complexo que coincidem, em alguns aspectos, com os princípios da educação libertadora e emancipadora, proposta por PF como horizonte educativo viável.

No intento de refletir sobre esses questionamentos e sobre a viabilidade e pertinência do constructo teórico de PF, numa abordagem transdisciplinar, na busca de alternativas que encaminhem essa situação de forma a evitar a fragmentação, serão escritas as duas outras seções seguintes, neste artigo.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O VALOR DA LEITURA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADES

Uma das necessidades básicas que se anunciou no contexto do final de século XX e passagem para o novo milênio foi a de educar os cidadãos em consonância às exigências que estavam se delineando, a partir das inovações tecnológicas e dos avanços científicos emergentes. Assim, os currículos escolares começam a ser questionados, tornando-se objetos de estudos e exigindo que se buscasse entender, inclusive, a finalidade de se educar para novos tempos. Nesse sentido, Gonfiantini (2016, p. 48)⁸, esclarece:

⁷ “A transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apoia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares” (SANTOS, 2003, p.111).

⁸ “Si educar es creer en la perfectibilidad del hombre y en sus capacidades innatas, debemos hacerlo porque está en juego el futuro. El por qué nos habla del sentido de educar. De allí la necesidad de recurrir a los fundamentos que nos permitan buscar una respuesta pluridimensional, capaz de poner en diálogo las tres grandes cuestiones epistemológicas: La cuestión gnoseológica (¿cuál es el conocimiento?), la cuestión metodológica (¿cómo está producido?) y la cuestión axiológica (¿cuál es su valor?) para superar los estancos.”(p. 48).

⁹ Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico, nitidamente, político, pois segundo ele a educação é um ato político que concede ao educando à conscientização levando-o à compreensão da sua própria realidade e agir em favor da sua libertação. Com isso, “na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração, [...] numa perspectiva de sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 196).

Se educar é crer no aperfeiçoamento do homem, e em suas capacidades inatas, devemos fazê-lo porque está em jogo o futuro. O porquê nos fala do sentido de educar. Daí, a necessidade de recorrer aos fundamentos que nos permitam buscar uma resposta pluridimensional, capaz de dialogar com três grandes questões epistemológicas: a questão gnoseológica (qual é o conhecimento?), a questão metodológica (como está produzido?) e a questão axiológica (qual é seu valor?) para superar os estancamentos. (tradução nossa).

Há convergência entre a ideia da autora, conforme citação acima, e o pensamento de PF, no que se refere à concepção de educação em sentido amplo, uma educação crítica, libertadora e integral do homem. Ou seja, a educação como prática da liberdade, como propõe PF, mostra-se bastante necessária ainda na sociedade atual, em que os fossos sociais se alargam cada vez mais, não apenas por questões econômicas e sociais, como também por questões ligadas ao preconceito, racismo ou a não aceitação das diversidades, frequentes ainda na sociedade. Para Freire (1996, p. 21),

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Portanto, a educação em que o aluno é sujeito ativo de seu aprendizado garante-lhe a possibilidade de interlocução com os demais, de forma a compartilhar e produzir conhecimentos numa visão crítica, desapegando-se de preconceitos e mostrando-se mais sensível e solícito à aceitação do diferente/ do outro.

Ainda nos anos 80 e 90 do século passado, a atenção se volta para as contribuições de PF que evidenciava a prática pedagógica como ato político⁹ e defendia a importância de uma concepção ampla de leitura na sociedade brasileira, principalmente entre educadores e educandos, entendendo-a como uma ação que vai desde a leitura de mundo, que precede à da palavra; até o aprendizado da leitura e escrita, que não prescinde da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1982; 1987), como meio de transformar o mundo, a vida a sua volta, sendo sujeito crítico e o protagonista de sua própria história.

Essa concepção ampla de leitura abre espaço para questionamentos sobre como vinha ocorrendo o ensino de leitura (alfabetização inicial) no Brasil e, como era importante que se alcançasse a autonomia em leitura nas escolas; que se alcançasse uma compreensão leitora crítica, com vistas ao respeito aos direitos humanos e civis, e ao exercício, de fato, da cidadania de cada aluno, como cidadão que é; como sujeito com discernimento necessário para fazer suas escolhas de forma democrática.

A partir de então, a concepção de leitura nunca mais foi a mesma no país; a maneira de trabalhar leitura nas escolas, Brasil afora, também sofreu transformações positivas. A concepção de leitura e alfabetização como apenas decodificação foi (está sendo), aos poucos, substituída, graças também aos estudos da linguística textual que defendeu uma visão de linguagem bastante presa à realidade, resultando em que a compreensão do texto passa a exigir do leitor mais que apenas o domínio do código (sistema). Sobre a compreensão leitora, Freire (1987) assim se posiciona “[a compreensão] a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (p. 12).

Essa maior abrangência no conceito de linguagem, texto e leitura resulta também dos avanços nos estudos sobre linguagem, a partir de abordagens funcionalistas e interacionista, e distancia-se cada vez mais das de cunho estruturalistas que haviam dominado até então. PF (1987, p. 19) salienta a urgência em superar essa visão reducionista da alfabetização, tomando-a como ato político e de conhecimento, logo, criador que é, e não devendo ser entendido tão somente como ação mecânica, o que ocorria até então na maioria das vezes, durante o domínio do estruturalismo.

Ao propor uma possibilidade de programa/metodologia para a alfabetização de jovens e adultos, PF sugere que se contemplassem palavras do cotidiano (temas), do universo vocabular desses cidadãos de classes populares, pois elas certamente deixariam aflorar suas inquietações, seus anseios, suas reivindicações. Essa seria uma forma de alfabetizar e libertar o homem, ao propiciar-lhe condições de refletir sua realidade e de conscientizar-se sobre ela, ao mesmo tempo em que permitiria sua inserção no mundo da leitura e da escrita (FREIRE, 1982). Isso representou um marco na história da alfabetização de jovens e adultos, uma vez que essa forma de ver a alfabetização, especialmente a de adultos, aproxima-se bem mais dos ideais de sociedade e de educação libertadora, proposta por PF e que o contexto político e social atual ainda exige.

Por conta de tantos outros avanços nos estudos sobre linguagem, ampliando cada vez mais essa concepção de leitura, e também por conta dos avanços da ciência e das inovações tecnológicos, vivemos atualmente o século da informação: convivemos com tecnologias digitais e, definitivamente, o mundo não é mais o mesmo. O acesso à informação não é mais problema. Ou, pelo menos, caminha-se para isso seja realidade. O problema agora é educar para que o sujeito saiba selecionar a informação de qualidade, ou saiba tirar o melhor proveito possível dela. E essa parece ser a nova função da escola e da sociedade como um todo. Afinal, vivem-se tempos de *fake news* (pós-verdades). Mas o que seria a pós-verdade?

O neologismo 'pós-verdade' é um eufemismo criado para a palavra mentira. O próprio excesso de informação a que estamos rodeados e a falta de tempo para analisá-las propiciaram a manipulação das opiniões das massas, facilitadas pelas técnicas da publicidade e com objetivos diversos, como por exemplo, vender um determinado produto, uma ideia/ideologia, angariar votos em eleições e conquistar simpatizantes. Ou seja, mais que nunca se exige do cidadão um nível de proficiência em leitura que lhe garanta a habilidade de coproduzir sentidos ao texto; a capacidade de senso crítico na escolha do que deve ou não ler; de como deve interpretar o que lê; ou ainda, e não menos importante, saber avaliar entre o que é (ou não) verdade, mesmo porque a própria 'verdade' é questionada desde os sofistas gregos.

Nesse sentido, mais que necessário se faz uma educação libertadora e integral, que direcione para a autoformação do sujeito cidadão nas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, religiosa, etc., com vistas a desconstruir fronteiras entre os saberes, oportunizando a transgressão da dualidade cartesiana, através do diálogo entre os saberes; praticando a recursividade que supera a noção de regulação, substituindo-a pela noção de auto-organização; levando em conta o princípio hologramático, que concebe o todo e atenta às partes que compõem esse todo, resultando na formação de um ser uno-múltiplo, como apregoam Morin (2001), Gonfiantini (2016).

O pensamento complexo compreende que o conhecimento em sua complexidade é inacessível, inatingível, embora o conceba em sua multidimensionalidade e numa perspectiva inter e transdisciplinar. Ou seja, o pensamento complexo reconhece o princípio de não completude e de incertezas. Portanto, se percebe convergências entre a epistemologia crítico-dialética de PF, e a epistemologia do pensamento complexo de Edgar Morin, uma vez que ambas valorizam a formação integral e humanística do ser, entendendo-a como incompleta: é da experiência, da vivência e no contexto concreto que o conhecimento emerge.

Mas como alcançar esse conceito de conhecimento sem uma formação leitora proficiente como a que propõe PF? Ou ainda, como alcançá-lo com um retorno à educação bancária que vê o aluno apenas como repositório de informações, como a que vem se insinuando entre nós brasileiros, com essa proposta recente da 'Escola sem partido' (outro eufemismo para designar, 'escola sem trabalho de conscientização'); uma escola que 'vende' uma verdade pronta?

Desse modo, embora não se tenha conhecimento de nenhum sistema de ensino, no país, que tenha adotado a epistemologia freiriana em sua essência e de forma ampla; ou seja, existiram apenas algumas iniciativas de adoção de suas concepções, defende-se aqui a pertinência da epistemologia crítico-dialética de PF, que já serviu para traçar novos horizontes educativos nas duas últimas décadas do século passado e nas duas primeiras do século XXI, obtendo avanços significativos como os expostos acima, e a confiança de que ela se anuncia como promissora ainda em tempos atuais (ou vindouros), quando as lutas pela descolonização do saber, do ser e do poder no Ocidente, bem como a ressignificação e a desconstrução de valores e conceitos ainda buscam espaços nas sociedades pós-moderna.

EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA COMO CAMINHO POSSÍVEL À DEMOCRACIA

Historicamente as concepções de educação, currículo e pedagogia estão atreladas às ideias de um projeto epistemológico moderno, condicionado a um contexto histórico eurocêntrico, dualista e de relações de poder que legitimam a visão de colonialidade e de soberania epistêmica. Este modelo convencional, ao longo do século XX, principalmente, nas últimas décadas, foi altamente criticado, pois não é capaz de legitimar outros modos de conhecer. Dessa maneira, há sempre o subjugo de outras formas de conhecimento, através de imposição de uma soberania epistêmica que se apropria da ciência como verdade absoluta.

Como ciência que reflete criticamente o conhecimento científico, a epistemologia tornou-se objeto de crítica e de transformação, rejeitando a reivindicação a ela associada de capacidade em definir critérios que permitam estabelecer o que é (ou não) conhecimento; e como este pode ser validado. Em *O resgate da Epistemologia* (2010), João Arriscado Nunes apresenta uma reflexão acerca das críticas surgidas nos últimos anos ao que Joseph Rouse (1996) nomeia "epistemologia soberana", e defende que as críticas veem a epistemologia como projeto filosófico indissociável da emergência e consolidação da ciência moderna, enquanto a ciência moderna é vista como um projeto eurocêntrico que parte da dinâmica de colonialidade e marca a relação dos saberes científicos e outros saberes ou modos de conhecimento.

Contraopondo-se a essas críticas, a Ecologia dos saberes, proposta por Boaventura Santos (2010), mostra-se receptiva a uma pluralidade de modos de conhecimentos, validando a heterogeneidade dos saberes, a autonomia e a articulação, de forma sistêmica e dinâmica, entre eles. O projeto apresentado por Boaventura Santos na Epistemologia do Sul denuncia a supressão de saberes próprios dos povos colonizados, que a partir do paradigma moderno foram silenciados, marginalizados e/ou

suprimidos, e emergem estes sujeitos do Sul Global, valorizando-os e estabelecendo a ecologia dos saberes (SANTOS, 2010).

Boaventura Santos (2010) entende que o paradigma científico emergente, denominado de pós-moderno, é caracterizado por ser não apenas científico, mas por abranger uma dimensão social que rompe com a dicotomia existente entre as ciências e os saberes, pois “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, antes, nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2010, p. 53).

É importante frisar que a crítica não buscou esvaziar a ciência de racionalidade, mas refletir sobre os critérios que permitem estabelecer o que é (ou não) conhecimento e como este pode ser validado; e, ainda, em que medida pode-se dizer que ela é racional em função de sua prática. Acerca dessa reflexão, Cupani (2000, p.37) retrata que:

As dúvidas foram suscitadas por diversos fatores, que vão desde as dificuldades para axiomatizar as teorias até a constatação de que resultados científicos sólidos parecem ser produzidos por procedimentos que violam a ética profissional, passando pelo reconhecimento das mudanças não completamente lógicas dos “paradigmas”.

Em face dessa realidade, a defesa de um paradigma emergente perpassa pela aproximação das ciências naturais e humanas, do global, do local, do objeto, do sujeito, do saber científico e do saber comum. Buscam-se conhecimentos complementares, inter-relacionais e multirreferenciais que dialoguem com outras formas de saber/conhecer e que reconheçam o ser humano como concreto, social e histórico.

Construir um conhecimento a partir do complexo, não garantirá a certeza nem levará à verdade absoluta, porém conhecer e pensar a partir de um mundo complexo é dialogar com a incerteza e conviver com as contradições, já que vive-se mergulhado em situações de incertezas (MORIN, 2011). Logo, é preciso preparar-se para o mundo incerto e aguardar o inesperado, pois “[a] missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la” (MORIN, 2003, p.114). Os fundamentos filosóficos e epistemológicos freirianos coadunam com esses princípios da teoria da complexidade, de Morin.

Assim sendo, os estudos pós-coloniais criticam a história única, apresentando uma ruptura com o pensamento eurocêntrico e hegemônico, ao mesmo tempo em que propõem construir um espaço para outros modos de ser, viver e saber. Propõe-se um mundo “outro” “construído por outras lógicas que não a racialização e racionalização eurocentrada”, como explica Walsh (*apud* Silva, 2016, p.84).

Moacir Gadotti (2016), estudioso da epistemologia freiriana, concebe que a educação não se resume à ciência, mas revela-se como arte, na ação-reflexão (práxis) e na conscientização, conforme ensina Freire (2016). Essa concepção de educação libertária se mostra interessante ao coincidir com os propósitos do processo de descolonização pedagógica, pois também admite a urgência e necessidade de mudar a ordem das coisas.

O momento político e social em que se vive, com intensas discussões acerca do neoconservadorismo; não apenas no Brasil, mas no mundo, aponta para o predomínio de uma concepção de estado que regulamenta a moral e os costumes. Isso representa o avesso das ideias liberais e socialistas, não sinalizando qualquer avanço progressista e inovador.

A respeito disso, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 242) defendem que o neoconservadorismo pode ser definido como “ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e de seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraponto das forças inovadoras”, o que pode ser comprovado no cenário brasileiro atualmente, quando se depara com discursos e situações de tensão que buscam resgatar um passado brasileiro de 40 anos atrás, como ideal, quando, na verdade, lá ele já não agradava. Basta ver o esforço empenhado na década de 80 pela sociedade, incluindo educadores, para mudar aquela realidade depois de adesão ao Movimento das Diretas Já.

Aos poucos, então, vem ganhando forças em âmbito educacional, essa concepção de educação como prática de liberdade, por isso dialógica e conscientizadora; uma educação emancipadora, como forma de resistência a uma educação burocrática e bancária (FREIRE, 1987). Justamente depois dos ataques, imposições, projetos hegemônicos capitaneados pelo conservadorismo neoliberal, essa concepção de educação libertadora mostra-se uma alternativa interessante e urgente, já que a democracia está à deriva.

É válido frisar que a proposta freiriana não prevê o insuflar de lutas de classes por si só; ou a radicalização de ideias políticas em sala de aula, num serviço /posicionamento político-partidário, mas prevê uma educação “emancipação”, ou seja, o educar a partir do sujeito concreto (e suas subjetividades), do contexto concreto (e das necessidades emergentes), além de, mais valioso ainda, uma educação a partir de informações e narrativas confiáveis. Daí a necessidade de desenvolver nos sujeitos o senso crítico e a leitura proficiente. Tiburi (*s/p online*) esclarece que:

A má política, aquela que se separou da ética, sempre soube o quão perigoso para si mesma era a conversação. (...) Sabiam os nazistas que este era um procedimento de tortura mental e também de proteção do regime. Sabiam que a conversa sempre aproxima os seres humanos por criar afetos e, deles, pode surgir algum projeto que modifique alguma coisa que alguém deseja ver sempre igual.

Como se vê, o diálogo, a conversação, o saber ouvir e o saber dizer podem significar muito para a formação libertária do sujeito que, porque liberto, saberá decidir e fazer suas escolhas entre situações que se lhe apresentem; demonstrará discernimento necessário em suas escolhas e decisões. Não faz sentido evitar a conversação, por receios de que ela seja uma ameaça. Vive-se sob ameaças constantes e de vários aspectos cotidianamente. Afinal, ameaças constantes de violações de direitos humanos e civis são características centrais do neoconservadorismo.

E, no Brasil, o ataque a esses direitos começam a surgir com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, quando ocorre uma virada neoliberal que culmina com várias reformas, como a Reforma Trabalhista e Previdenciária, ataques às autonomias das Universidades e Institutos Federais de Educação e, para além, a retomada do projeto “Escola sem partido” contra a “doutrinação” nas escolas e universidades – uma forma reacionária de entender a educação dialógica, conscientizadora e democrática, proposta por Freire (1996).

Assim sendo, emancipar-se é uma libertação política, humana, social e cultural que possibilita identificar as diversidades e diferenças entre o “eu” e o “outro”, aceitando-as de forma ética e humana e contribuindo para o processo de composição de um novo tipo de sociedade. Precisa-se de uma educação “comunicação”, que se dá na interlocução, na dialogi-

cidade; e não de uma educação "extensão", aquela que se limita à transmissão um saber pronto e que se julga verdade absoluta (FREIRE, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que os estudos e saberes produzidos por PF têm contribuído sobremaneira para o alargamento de horizontes educativos, ideias e concepções, com vistas à construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano, onde tenham espaço a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia, favorecendo a aceitação da diversidade. Isso significa um avanço espetacular se analisado em sua verdadeira essência. Entretanto, indevidamente, têm servido de mote para as elites opressoras argumentarem em favor do retrocesso.

Desse modo, e frente ao cenário a que se assiste, é imprescindível que espaços de resistência sejam traçados. A epistemologia crítico-dialética freiriana potencializam discursos e políticas que buscam nos espaços educacionais e na práxis uma educação libertadora, revolucionária e emancipadora. A educação como prática da liberdade estabelece responsabilidade social e política; e se concretiza na práxis; uma prática social que se sustenta nas condições e necessidades vivenciadas numa determinada sociedade, "como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2010, p. 98)

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12612&ano=2012&ato=9f9UTRU1kMVpWT6b6> Acesso em: 26 de julho de 2012.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- CUPANI, A. **La racionalidad de la Ciencia: De Axioma a Problema.** Revista Reflexão, vol. 78, pp.37-46, 2000
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Conscientização/Paulo Freire; tradução de Tiago José Risi Leme.** São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortes/Editores Associados, 1982.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Conscientização/Paulo Freire;** tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- GONFIANTINI, V. **El Kairos educativo:** re-significar la formación docente desde la práctica del formador. Rosario: Laborde Libros Editor, 2016.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Barcelona: Paidós, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez; 2011.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NUNES, J. A. **El rescate de la epistemología.** In: Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses. Editores. Capítulo VIII. *Epistemología del sur*, 2010.
- SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 9. Ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SILVA, C. M. da. **Práticas Pedagógicas de valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.** Tese (Educação) – UFPE: Recife. 2016.
- SILVA, S. e MURARO, D. N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. IN: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- TIBURI, M. Conversas é uma forma de amar. **Blog Artigos de Márcia Tiburi.** Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/artigos.htm>. Acesso em 30 de julho de 2021.