



POR UMA PRÁXIS COMO PRÁTICA DA LIBERDADE EM TEMPOS DISTÓPICOS

Júlio César Virgínio da Costa*

RESUMO:

Este ensaio busca desenvolver uma reflexão pautada na concepção de prática pedagógica para a liberdade postulada por Paulo Freire e analisada no contexto contemporâneo da pós-modernidade. Para essa discussão os pressupostos de Zigmunt Bauman, especificamente, o conceito de sociedade líquida também foram mobilizados. Buscamos promover algumas reflexões que possam construir um quadro analítico do que seria a educação como prática da liberdade, quais pressupostos ela busca identificar e as possíveis vias/caminhos para sua implementação em um contexto negacionista, de ataques constantes às instituições escolares e, também, do entendimento das problemáticas que podem impedir o devir desta postura educativa. Essa discussão também buscará refletir na importância da compreensão do conceito de práxis e sua contribuição para uma educação como prática da liberdade. Este ensaio é fruto de trabalho bibliográfico que versa sobre a temática perpassada por diversos momentos formativos da vida do autor a partir de 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino; Prática educativa.

ABSTRACT:

This essay seeks to develop a reflection based on the conception of pedagogical practice for freedom postulated by Paulo Freire and analyzed in the contemporary context of post-modernity. For this discussion, Zigmunt Bauman's assumptions, specifically, the concept of liquid society, were also mobilized. We seek to promote some reflections that can build an analytical framework of what education as a practice of freedom would be, what assumptions it seeks to identify and the possible ways/ways for its implementation in a denialist context, of constant attacks on school institutions and, also, of the understanding of the problems that can prevent the development of this educational posture. This discussion will also seek to reflect on the importance of understanding the concept of praxis and its contribution to education as a practice of freedom. This essay is the result of bibliographical work that deals with the theme permeated by several formative moments in the author's life from 2017 .

KEYWORDS: Education; Teaching; Educational practice..

* Professor efetivo da Universidade Federal de Minas Gerais lotado no Centro Pedagógico.
juliocesarhistoria@gmail.com

Introdução

[...] eis que de súbito um telhado, um reflexo de sol em uma pedra, o cheiro de um caminho, faziam-me parar pelo prazer único que me davam, e também porque pareciam ocultar, além do que eu via, alguma coisa que eles convidavam a colher e que me era impossível descobrir, apesar dos esforços que fazia. Como sentia que aquilo se achava neles, eu ali ficava imóvel.

Marcel Proust

Imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semiobscuridade, enxergar o que se passa lá fora. [...].

Platão

Creemos que, neste momento vivido pela sociedade brasileira nos seus mais diversos aspectos, é imperioso pensarmos e rediscutirmos questões ligadas à educação e a educação como prática da liberdade e da promoção de uma educação plural, sem preconceitos e restrições de qualquer natureza sobre o ato educativo, em especial, sobre a tarefa educativa exercida com liberdade pelos docentes deste país, sempre em diálogo com o corpo discente e a partir da adoção do conceito/concepção de práxis.

Para iniciarmos nossa apresentação, nos apropriamos de uma reflexão já bem conhecida e que, cada vez mais, nos parece atual e urgente, especialmente, em tempos pandêmicos, negacionistas e de violência contra as escolas: o mito da caverna. E, com base na interpretação de Marilena Chauí (1982), essa reflexão relativa ao mito descrito por Platão e o nosso contexto poderia ser mobilizado porque trata justamente do mundo em que vivemos. Segundo a autora, as sombras das estatuetas são as coisas materiais e sensoriais que percebemos. O prisioneiro que se liberta é o filósofo e, aqui nesta reflexão, e em nossa concepção de educação, também os educandos e, por que não, os docentes. Chauí também afirma que a luz exterior do sol é a luz da verdade o

que nos parece ser verossímil, em tempos atuais de esgarçamentos múltiplos, das verdades e da verossimilhança.

A pandemia aqui indicada é a do coronavírus (COVID-19), do novo coronavírus. Segundo o site do Ministério da Saúde do Brasil, em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2.

Portanto, o coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 e a maioria das pessoas que adoece em decorrência da COVID-19 apresenta sintomas leves a moderados e se recupera sem tratamento especial. No entanto, algumas desenvolvem um quadro grave levando à morte.

O vírus pode se espalhar pela boca ou pelo nariz de uma pessoa infectada, em pequenas partículas líquidas expelidas quando elas tosem, espirram, falam, cantam ou respiram. O tamanho dessas partículas vai de gotas respiratórias maiores até aerossóis menores.

A infecção pode ocorrer caso você inale o vírus quando estiver perto de alguém que tenha COVID-19 ou se você tocar em uma superfície contaminada e, em seguida, passar as mãos nos olhos, no nariz ou na boca. O vírus se espalha com mais facilidade em locais fechados e em multidões.

Esse vírus que assola o mundo desde o ano de 2019 e, no caso brasileiro, ou melhor dizendo, da tragédia brasileira, está permeada de inverdades, ou as denominadas *fake News*, de falas absurdas vindas de pessoas que ocupam cargos no governo e ainda permeada por uma série de polêmicas. Apesar do arefeciemnto do

vírus, vivemos ainda seus efeitos e, especialmente, a disseminação de inverdades e incentivos a violências diversas como estratégia fascista de busca pelo poder.

É dentro dessa perspectiva analítica, *fake News* e pandemia, que o presente artigo busca, através das reflexões proporcionadas pelo ensaio homônimo de Paulo Freire (2011)¹ – e por meio das ideias ali reflexionadas e ampliadas para nosso contexto – abordar, refletir e questionar alguns pressupostos que envolvem o ato tão complexo de educar no século XXI. Especialmente o de educar como prática para a liberdade, liberdade de pensar e de agir em consonância com os pressupostos da democracia, da alteridade e de uma postura cidadã, ética e mais consciente e autônoma.

Também é necessário que nos pautemos em uma concepção de educação, que, em tempos de velocidade acelerada, de falsas notícias, de negacionismos contra a ciência, de ataques à educação, aos docentes e a estudantes, de ataques à democracia e da adoção maciça de práticas, especialmente capitalistas, que valorizam e centram suas atenções apenas no presente e no imediato, tentemos desenvolver estratégias e metodologias que nos permitam possibilidades de falarmos sobre nossa identidade, nossas histórias e os pertencimentos que nos constituem humanos e sujeitos tecidos pelo fio do tempo.

Temporalidade esta tecida nas imbricações do passado-presente-futuro e que força imperiosamente a esclarecer que a concepção de educação que nos dá suporte é aquela “com” e não apenas “para”. Além disso, consideramos que o ato educativo possa seguir na mesma direção na qual Platão² postula sua visão de mundo e, claro, uma visão da filosofia grega que não deixa de ser uma visão educativa do mundo. Visão esta de liberdade e não de imposição de um mundo único e pouco avesso à pluralidade como temos visto neste momento em nosso país³.

De alguma forma também, em diálogo com Marcel Proust (1987) na obra *Em Busca do Tempo Perdido*, como o excerto da epígrafe sugere, as reflexões que serão aqui propostas nos instigam a refletir, a observar e, a partir de experiências e fragmentos

¹ Ensaio originalmente escrito em 1965 e aqui adaptado às questões do tempo presente, embora as obras desse grande educador nos pareçam sempre atuais.

² Somos sabedores dos limites e das questões da sociedade grega, como a aceitação da escravidão, da exclusão das mulheres na participação social e política, mas acreditamos que essas questões não invalidam as contribuições de Platão.

³ Referimo-nos às questões ligadas às propostas (em nossa visão, completamente equivocadas) de “escola sem partido” e reforma do ensino médio por imposição, as quais excluem disciplinas e propõe caminhos antigos, os quais trilham pelo caminho do tecnicismo da época da Ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil.

do próprio cotidiano, fazer uma reflexão poderosa de nossa presença no tempo. Tempo este que é paralisante na perspectiva da potência que as experiências educativas e as aberturas que elas podem nos oportunizar como outras possíveis dimensões do ato aprendente. Imobilidade não de ação, de um estado inanimado e sem reflexão, mas de posicionamento reflexivo, crítico e criticizante diante das questões do cotidiano. E a referida ação sendo aquela que busca, no ato compreensivo de uma leitura, sobre e para a realidade disposta, um ato de travessia de uma “consciência intransitiva” ou transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica.

Esses três conceitos freirianos estão inseridos na discussão que o autor faz no livro *Educação como Prática da Liberdade* (2011), na qual ele propõe uma forma de educação que adote uma reflexão radical sobre o próprio poder de refletir. Ele denomina por “consciência intransitiva” certa condição humana de quem ainda está imerso em sua realidade e não consegue torná-la seu objeto de reflexão/análise. Portanto, é uma condição, um estado de ser e estar no mundo, não irremediável e nem definitivo, porém, limitador. Seria, para Freire, uma condição limitadora dos problemas que se estariam situados fora dos aspectos biológicos (KRONBAUER, 2010, p. 86 citado em STRECK *et al.*, 2010).

Já sobre o conceito de “consciência transitiva ingênua”, Freire (2011) nos informa que se trata de uma condição humana na qual os indivíduos já tem alguma percepção da sua realidade e, principalmente, conseguem perceber as contradições sociais nas quais estão inseridos. No entanto, nessa fase, eles/as não são capazes de exercer um pensamento autônomo porque, segundo Kronbauer (2010, p. 87 citado em STRECK *et al.*, 2010), tais indivíduos “não se arriscam na investigação pelas verdadeiras causas” das contradições e ainda adotam explicações fabulosas para os fenômenos que os afetam.

Por fim, Paulo Freire nos brinda com o conceito de “consciência transitiva crítica”, a qual, conforme nos esclarece o autor, se caracteriza pela profundidade com que os sujeitos conseguem interpretar as situações problemáticas nas quais vivem por seu engajamento sociopolítico (2010, p. 87 citado em STRECK *et al.*, 2010).

Também é marca de destaque que nessa fase os sujeitos se caracterizam por seu pensar autônomo e comprometido. Ela substitui as explicações míticas e implanta uma postura dialógica e democrática. Daí que Educar é, em nossa acepção, um ato

sempre complexo e libertador, independente de qual período estejamos debruçados. Porém, na atualidade, se questiona muito o ato educativo, a escola e as mudanças sociais que impõem dilemas, dúvidas e conflitos em toda a sociedade. A escola não foge à regra: é um organismo social, incluído no contexto deste momento histórico, denominado por alguns de Pós-modernidade⁴, não como conceito, mas como condição.

Aqui, faremos uso, também, das reflexões de Zygmunt Bauman (2001) referentes às questões ligadas à condição pós-moderna, ou da “sociedade líquida”, denominadas por muitos de Pós-modernidade. Parece-nos que esse é contexto no qual nos encontramos e que interferem diretamente e indiretamente em nossas relações, no nosso cotidiano e nas problemáticas vivenciais de nossa cultura.

Além disso, proporemos pensar em uma educação como prática de liberdade para uma educação crítica e autocrítica de nossa existência que possam estar aprisionadas no fundo ou no interior de “uma caverna” que nos torne menos dialógicos, menos reflexivos em relação às condições impostas pelo tempo presente e pela lógica capitalista e que tenha, pela característica do aprisionamento e da escuridão do fundo da caverna, permitir que falsos mitos sejam criados, que *fake news* proliferem e que o diálogo tenha sido substituído pela violência, pela oposição ferrenha contra aqueles que pensam diferente de nós.

Para o entendimento de todo este texto, o conceito de *Fake News* será; “false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke: There is concern about the power of fake news to affect election results” (<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/fake-news>). Ou seja, em tradução livre, histórias falsas que parecem ser notícias, divulgadas na internet ou usando outros meios de comunicação, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como piada. Em nosso caso, a piada não será utilizada como elemento entendedor do conceito.

Pensaremos, no contexto nacional, nas histórias falsas que parecem notícias e criadas com a única intenção influenciar opinião e/ou desvirtuar os equívocos do governo ou grupo de pessoas ligadas à política.

⁴ Sem nem sabermos corretamente o que foi a Modernidade e suas influências e repercussões.

Por fim, utilizaremos para clarear nossa possível saída da “caverna” o conceito de práxis, aqui balizado nas reflexões de Adolfo Sanches Vásquez e com a contribuição de outros autores. Vásquez (1977) analisa o conceito à luz dos pressupostos epistemológicos de Karl Marx. E faremos, ao longo do artigo, o uso desse conceito para leitura dos escritos de Paulo Freire, inseridos em sua visão de educação brasileira.

Nesse percurso reflexivo, buscamos pensar as seguintes questões: em qual contexto estamos inseridos e quais seus efeitos sobre o ato educativo e sobre o contexto social no qual a escola e outras instituições estão inseridas neste início de século XXI? O que seria uma educação como prática da liberdade na atualidade? O que pressupõe uma “consciência transitiva crítica” e sua relação com a educação em tempos de sociedade líquida e pandêmica?

A sociedade líquida e a condição pós-moderna

O que todas essas características dos fluidos mostram em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos não mantêm sua forma com facilidade, os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo.

Zygmunt Bauman

Para entendermos esse conceito nada simples e, o mais importante, o que ele nos auxilia a entender nossa realidade, utilizaremos as reflexões de Zygmunt Bauman (2001), a partir de sua obra *Modernidade Líquida*, para pensarmos o porquê do postulado a uma educação como prática da liberdade em tempos pandêmicos, negacionismos e de violência para com as escolas e em tempo de sociedades em que não se “fixam o espaço nem prendem o tempo”.

Fazemos uso desta obra por se tratar de autor referência nesse campo e que ocupa destaque na literatura internacional ao pensar nosso contexto desde o século XX dentro desta sociedade que vem se desenraizando dos pressupostos iluministas e/ou modernos. Outros autores que também pensam essa condição pós-moderna serão convocados a este texto, porém, estão em sintonia com os pressupostos de Bauman, mas trazendo elementos não pensados por ele em outros cenários.

Bauman (2001), na epígrafe desta seção, já nos dá uma pista de como podemos, ao entender a pós-modernidade, atuarmos em direção de uma prática educativa libertadora, pois, ao nos esclarecer sobre a característica central dos fluidos e de sua relação com tempo vivido, além de traçar um retrato de nossa sociedade nos séculos XX e XXI, o autor já nos indica quais são os impactos, nem sempre positivos, para todos nós da dita condição pós-moderna. Isso se dá especialmente quando pensamos nos aspectos fugazes e inconsistentes dos fluidos que poderão ser mote para uma práxis que possa levar os educandos a refletir justamente sobre essa característica e seus impactos em suas vidas.

O autor (BAUMAN, 2001, p. 10) nos fala que os primeiros sólidos que derreteram após o início desse período foram aqueles que liberaram a economia de “seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais”. E que com isso, sedimentou de vez um caminho para uma nova ordem definida a partir dos aspectos econômicos. Ou seja, abre-se uma via para nosso entendimento e para que no ato educativo possamos trabalhar na transição entre “consciência intransitiva ingênua” para uma “consciência transitiva crítica” e como esse processo nos desenraiza e nos coloca num processo desconectado com a realidade.

Os termos por Bauman utilizados, de fluidez e/ou de liquidez, são metáforas criadas pelo próprio autor para caracterizar a natureza do tempo presente, e que, direta ou indiretamente, interfere em nosso cotidiano, em nossas vidas. Portanto, são conceitos caros para nossas reflexões nos processos educativos, pelos quais passamos a vivenciar, ou talvez, e o mais impactante, pelos quais deixamos de vivenciar.

Definir a pós-modernidade, ou como melhor prefere definir Bauman, “modernidade líquida”, não é algo fácil e consensual. Porém, em alguns aspectos, tal pós-modernidade apresenta consensualidades, como a de que pode ser uma contestação à modernidade. De que ela é um fenômeno recente que surge a partir de meados do século XX, e que tem sua origem na feroz crítica aos valores da sociedade ocidental, oriundos do Iluminismo, do racionalismo e da Revolução Industrial (SILVA, 2008, p. 339).

Silva (2008, p. 339), baseada nos pressupostos de Jair Santos (SANTOS, 2000 citado em SILVA, 2008, p. 339-340), afirma que a pós-modernidade seria a recriação do mundo por meio de signos e, nela, a realidade perde substância, um

fenômeno que poderia ser denominado por desreferenciação e dessubstanciação do real. Ou seja, é um fenômeno no qual a realidade perde o sentido e a linguagem toma seu espaço. Aqui, no caso, estamos nos referindo à propaganda capitalista e às falsas notícias políticas que vem diretamente impactando práticas escolares, o incentivo à violência e ao estado de caos distanciando pessoas próximas e construindo narrativas inverossímeis, mas que estão sendo colocadas na ordem do dia como verdades.

Nesse sentido, ao abrirmos os jornais ou acessá-los, temos uma sensação de que vivemos “uma guerra das narrativas”, repleta de absurdos e de mentiras que posteriormente são desmentidas, mas que ficam sem consequências legais, especialmente quando mandatários eleitos pelo povo se arvoram a falar impropérios e muitas coisas desconexas. Mas será que nesse fenômeno está representada a sociedade líquida nos aspecto da desreferenciação e a dessubstanciação do real?

Ainda dentro dessa concepção, Silva (2008), baseada em Santos (2000), postula que a pós-modernidade seria uma mistura eclética de coisas bastante diversas e que seriam fruto de uma sociedade consumidora de serviço, despolitizada e individualista. Essas questões mobilizam cada vez mais nossa intenção de pensar a urgência e a extrema necessidade de uma educação que se contraponha a questões desestruturadoras de uma sociedade democrática, livre de preconceitos e que exista para uma maioria excluída de seus direitos e de práticas humanistas.

Ou seja, destruir a escola pública, distribuir, abrir ao mercado privado a hegemonia a este setor, mas com clara percepção de que haverá escolas para uns e outros. Uns para dominarem e outros para servirem aos dominantes. Seria algo quase que a manutenção da “Casa grande e senzala” no Brasil. Uns servem, os excluídos, e os outros, os que excluem, são servidos.

Recorrendo à tríade apresentada por Silva (2008) via Santos (2000) também nos chama muito a atenção porque nos parece que retrata muito bem o tempo líquido que vivemos e, em especial, o segundo elemento citado, pois, é justamente nessa brecha que parecem atuar alguns grupos políticos/econômicos brasileiros e que é justamente onde a escola e a educação, a escola e a ciência poderiam atuar como vetor contrário a essa característica do fenômeno pós-moderno. Por isso nos perguntamos, seria mero acaso que a obra de Paulo Freire e o próprio Freire passaram a ser atacados por esses grupos?

Dando sequência às reflexões e ilustrando um dos elementos da tríade, Bauman nos esclarece e afirma que,

[...]Ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez que se disporiam a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade. [...] O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. (IDEM, 2001, p. 12)

Creemos que o exercício diante de tal quadro seria pensarmos maneiras/estratégias para a efetivação de uma educação que promova espaços para a dialogia e não para o enclausuramento nas “cavernas”, como já indicado por Chauí. Por posturas mais experienciais do cotidiano e de nossas questões existências como as já proporcionadas por Proust, além de constituir um alerta e uma denúncia que nos direciona ao direito à história. Da mobilização de um ato educativo que vá em direção ao empenho de Paulo Freire (2011, p. 52) na busca de uma educação para e com o homem-sujeito e não o homem-objeto. Da adoção de uma postura clara e intencional de que a partir de nossas reflexões possamos promover o ato de discernimento no sujeito, porque ele existe e não só vive! De uma reflexão, que, segundo Freire (2011, p. 52), nos colocaria, e aqui incluímos, também, os educadores e os demais profissionais envolvidos no processo educativo, numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre o nosso tempo e nosso espaço. Postura essa que nos levaria consequentemente também a um aprofundamento e de uma tomada de consciência crítica de nossa inserção na história do contexto, do tempo e do espaço com nos rodeia conforme acima descrito por Bauman.

É dessa forma, mais uma vez, que a escola comparece nesse contexto. A escola, já há muito tempo, é vista como um organismo inserido na sociedade, apesar da manutenção de certas práticas consideradas ultrapassadas, não poderíamos concebê-la como algo fugidio e alheio à sociedade que a conforma, influencia e que também é certamente por ela influenciada em diversos aspectos.

Porém, a mesma vem sendo alvo de ataques de grupos ultraconservadores e que sabem muito bem o poder que a Educação tem de possibilitar reflexões e críticas,

por isso, vemos uma “repetição” de ações fascistas as quais buscaram silenciar a ciência e os professores para seu discurso mentiroso, negacionista e de morte pudesse vingar. Porque é justamente a escola que pode ser outra via de saída dessa situação, porque segundo Bauman (2001) o que aconteceu foi que perdemos nossa capacidade de questionar. É exatamente isso que escola pode fazer.

E nesse contexto mais ainda, porque é preciso se reinventar, atuar na precariedade, com um acúmulo de tarefas e ainda sob suspeições por parte da sociedade que está sintonizada com os falsos discursos de governantes ou ocupantes de cargos eletivos que veem uma oportunidade para atacar os que podem, juntamente com a ciência, trazer outras perspectivas que podem nos ajudar a sairmos da “caverna” de Platão.

Escola esta, no contexto dessa reflexão, que mais uma vez se vê atacada por grupos de extrema direita e que arvoram as *fake News* em relação a ela quando criam, defendem e expõem sistematicamente o ideário da violência ou do descrédito nas ciências. É um exemplo dentro da modernidade líquida e de tempos nos quais querem nos devolver para o fundo da caverna, ou, manter os que lá ainda estão.

Bauman (2001) inicia suas reflexões pela esfera econômica, porém, sempre o faz em relação às questões da liberdade individual e coletivas de escolher e agir de todos os envolvidos nesse contexto. Segundo o autor, com a passagem da modernidade para a pós-modernidade o que presenciamos foi “uma redistribuição e um realocamento dos “poderes de derretimento” da modernidade”.

Outra questão de extrema importância para as questões aqui reflexionadas é que, com a adoção desse postulado, a vida no presente tomou o lugar da expectativa do futuro histórico e o hedonismo fragmentou as militâncias políticas, além de exacerbar uma febre do conforto, ou preferimos pensar da eterna promessa de conforto, que têm substituído de maneira prejudicial às paixões nacionalistas (não na perspectiva extremada), os nossos lazeres e, em especial, as ideias de revolução.

Diante desse quadro, diríamos que uma das principais características dentro desse realocamento de poderes foi a nova forma de percebermos e nos situarmos diante da própria vida cotidiana. Essa nova postura tem como principal característica certa percepção de “leveza”, de desenraizamento, de negação ou reversão ao durável e a busca pelo transitório. Ou seja, uma relação muito diferente daquela proposta por

Proust, o qual nos convoca a pensar a vida. De parar diante de um lago, um objeto, uma foto que nos provoca e nos debruçarmos mesmo sobre o incompreensível para sim, torná-lo posteriormente significativo.

Talvez aqui tenhamos outra possível saída para esse contexto vivido, práticas mais sensíveis via filmes, curtas, literatura e o mais importante, que dialogue com o cotidiano dos educandos, o que nos leva a um questionamento central: conhecemos nossos estudantes?

Seria uma saída para pensarmos como podemos mobilizar a sala de aula, nesse contexto, levando os estudantes a museus e, a partir daquela inserção estética, pensar em nossas questões existências; de nos observarmos em um contexto maior, comparado ao que estamos inseridos e no qual mantemos nossas relações cotidianas; de nos deslocarmos pelas praças e ruas de nossas cidades, a partir de outras gramáticas interpretativas do cotidiano; de buscarmos em nossas memórias os fios e laços que nos trouxeram até esse momento de nossa existência. Fios e laços que se entrelaçam na dinâmica imbricada entre passado-presente-futuro e que, muitas vezes, foram construídos e tecidos em situações pouco confortáveis, mas que são nossas e fazem parte de cada história que se soma à história humana.

Relação também muito próxima à do filósofo que busca a saída da “caverna” como condição para outra leitura de mundo, mais próximo do dela, mais livre dos grilhões que nos acorrentam ao fundo de uma “intransitividade da consciência” e, no tocante às questões muito atuais, da perda de percepção do tempo, ou melhor, da temporalidade histórica e da noção de espaço e da pulverização das identidades sociais e culturais.

É claro que, diante desses desafios, a mobilização sempre exige muitas reflexões. Nesse sentido, Paulo Freire (2009), mais uma vez, nos auxilia, pois educar é um processo relacional, de estarmos com os educandos e não apenas falando com os educandos. Mas, é importante percebermos como se apresentam, nas reflexões de Bauman (2001), outras saídas para esse mundo distópico ao qual estamos vivendo. Por exemplo, quando ele alerta que as alavancas políticas ou morais “foram quebradas”. Seria possível refletir sobre política, e não maus políticos, em práticas educativas? Esclarecer o termo, construir uma compreensão do conceito à luz de um processo histórico e historicista do termo? Seria possível pensar o que seria a ética a partir das

imagens cotidianas que são postadas nas redes sociais? Seria possível instituímos uma ágora no espaço escolar com os educandos sobre questões que os afetam, e, aí sim, atuarmos como o filósofo que busca sair da caverna?

Freire (2011) já nos alertava para algumas posturas que pouco ou nada contribuíam para uma verdadeira educação como prática da liberdade, por exemplo, que, na verdade, no contexto por ele analisado, ditávamos ideias. Não trocávamos ideias. Discursávamos em nossas aulas. Não debatíamos ou discutíamos temas. Trabalhávamos *sobre* o educando. Não trabalhávamos *com* eles. Obrigávamos-lhes a cumprir uma determinada ordem, a qual eles não aderiam, mas se acomodavam. Não lhes propiciávamos meios para um pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe dávamos, simplesmente eles as guardavam. Ainda mantemos essas posturas? Avançamos em alguma direção?

Avançando na compreensão do conceito de Pós-modernidade a partir do que ele representa na prática, Bauman (2001) vai nos instrumentalizando com mais características desses tempo fluídos, desconectado com o passado e distante do futuro, ou seja, tempos que se fixam num presente contínuo onde as identidades perdem seu sentido, que valores culturais, éticos e históricos perdem suas referências, a não ser que seja para que possam ser comercializados e vendidos como experiências.

Nesse sentido, ele destaca dois outros elementos para que possamos compreender e atuar nesse contexto incerto da liquidez, da pandemia e da morte da ética. O primeiro seria o que ele denomina de “colapso” da antiga ilusão moderna de que haverá um fim no caminho que andamos; “um *telos* alcançável da mudança história”. Ou seja, atingiremos um estado de perfeições se continuarmos a caminhar. Algo tipo um sociedade boa. Segundo, é a ideia de “desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes”. O que o leva a concluir que não existe essa coisa de sociedade, mas sim e apenas o indivíduo, o que nos levaria, no caso brasileiro, a um reforço do individualismo tão visto no famoso “jeitinho brasileiro”.

Mas Bauman (2001) assim como Freire não se perdem no desânimo e nem em nenhum niilismo ou perspectiva fatalista do futuro, e em seus escritos encontramos esperança e reflexões que nos descortinam vias/caminhos outros para que a Educação e a vida libertária. Nesse sentido, Bauman (2001) indica que o caminho possível seria a adoção de um o ato de pensar nos humanos, ou seja, uma ação autorreflexiva e que nos

ARTIGO

lembra muito a alegoria de Platão. Ou seja, que instiguemos o pensar sobre nossa própria existência, não no sentido canônico, mas talvez pela via da perspectiva decolonial, do sujeito outro e dos silenciados na/pela História.

Abrir espaços para que outras experiências venham ser tecidas no tecido da vida acelerada mostrando que existem outros tempos, que a rigidez e a imposição de uma única postura foi a causadora de muitas guerras, genocídios e extermínios em massa na história da humanidade. E como nos afirma o autor, repovoar a ágora vazia, discutirmos sobre temas como o bem comum; e promover o debate. Porque assim poderemos ver que de perto somos muito mais parecidos do que diferentes, embora sejamos diferentes. Mas o que se busca é o humano em nós. Despertar o quanto a memória e a história não são coisas semelhantes e nem insignificantes. Mas que não se trata mais de narrar e, sim, de se permitir que outras vozes atravessem o discurso eurocêntrico.

Nesse processo analisado choca-nos questões que diretamente interferem em nossas ações cotidianas e que, muitas das vezes, não estão sendo objeto de observação, de um parar, como Proust, atento e curioso para uma reflexão. Não estamos nos debruçando sobre questões que vem, não naturalmente, impondo padrões, ditando regras e modelos que, muitas vezes, excluem mais que incluem, que incitam os conflitos e não favorecem o diálogo, que se debruçam sobre o efêmero, do novo e da valorização do descarte, incluindo as relações interpessoais, de memória, de perspectiva de futuro e de identidades. Ou seja, fatores que interferem em diversos âmbitos de nossa sociedade, e claro, em nossas escolas, nas práticas educativas e no cotidiano da sala de aula.

Desta feita nos perguntamos o que seria uma educação com prática liberdade? Como essa postura educativa pode nos auxiliar a nos deslocarmos dentro de um contexto Pós-moderno? Ou melhor, encontrarmos vias e acessos de saída dessa caverna que o sistema nos impôs?

A educação como prática da liberdade

A visão de liberdade postulada por Paulo Freire (2011), e que coaduna com nossas reflexões, parte de um sentido atribuído a uma prática que possa efetivamente

proporcionar aos educandos a participação livre e crítica no ato pedagógico de educar. É, para o autor, a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode ser alcançada com efetividade e eficácia na medida da participação livre e criativa dos educandos (FREIRE, 2011, p. 9). Como já exposto, que possa levar o educando – junto com os educadores – a uma consciência “transitiva crítica”. Proposta essa de Paulo Freire (2011) para uma forma de educação que propicie a reflexão radical no sentido da reflexão sobre o próprio poder de refletir e, que, assim, nos leve à liberdade de decisão.

O objetivo é, assim como o do filósofo e sua metáfora da caverna, criar condições para que o ser humano que está imerso em sua realidade ultrapasse essa condição, que segundo Freire (KRONBAUER, 2010 citado em ZITKOSKI, 2010, p. 87), pertence às sociedades fechadas, nas quais aos “homens” não lhes foi permitido perceber e reconhecer os problemas que se situam além de sua esfera biológica.

A partir dessa perspectiva abre-se junto aos educandos a possibilidade de uma prática dialogal, a fim de que eles possam, dessa forma, alcançar uma consciência transitiva crítica. Consciência esta que se caracteriza por uma profundidade de interpretação dos fenômenos e dos problemas da sociedade e, também, por engajamento sociopolítico (STRECK, 2010 citado em ZITKOSKI p. 87).

Esses pressupostos ainda se caracterizam pela condição de um pensar autônomo, comprometido, jamais sectário e, sendo assim, por excelência, sempre democrático, dialógico e consciente de nossa estada no tempo e no espaço que nos circunscreve em cada instante de nossa sociedade e, em especial, de uma maior percepção dos atores e sujeitos que a constituem.

Nessa perspectiva, o ato educativo auxiliaria aos educandos, juntamente com os educadores, à superação de uma “intransitividade da consciência”, condição esta na qual o ser humano estaria imerso em sua realidade e que ainda não teria a capacidade de objetivá-la.

Teríamos aqui outra saída para nosso contexto? Imersos em tempo distópico, de dúvidas tamanhas, de propagação do medo e do ódio poderíamos abrir espaços para essas questões em nossas práticas? Poderíamos construir um diário das notícias e trabalhá-las nas diversas áreas do saber auxiliando nossos educandos a pesquisar? A comparar fontes e as disputas de narrativas? Poderíamos ouvir dos nossos educandos como eles veem o mundo que os cerca e como chegaram a essas percepções?

Educação que poderia promover não apenas a liberdade de expressar-se, mas também de sentir-se sujeito desse ato complexo que envolve tantos outros fatores internos quanto externos ao processo educativo⁵. Considerando aquilo que a filosofia denomina de *Bildung*, que Marilena Chauí (1982) nos informa que seria,

A formação cultural dos indivíduos, não consistindo apenas em fazê-los percorrer, enquanto individualidades singulares, os caminhos feitos pelo Espírito enquanto cultura e universalidade, nem consiste em formar os cidadãos reconciliando os interesses privados (que definem a sociedade civil) e o interesse universal (que define o Estado) mas consiste sobretudo num processo de amadurecimento pelo qual cada um atravessa toda a história de sua cultura e faz parte dela. (CHAUÍ, 1982, p. 54).

Prática educativa também reconhecida pela capacidade de ouvir e ser ouvido, de desenvolver e ampliar as habilidades que o possam auxiliar a ler o mundo como sujeito que está no mundo, que parece abandonada em tempos pós-modernos. De nos apropriarmos das indicações de Bauman (2001) enquanto suportes epistêmicos para uma “educação como prática da liberdade.”

Assim, desenvolvendo e instigando uma ação investigativa, reflexiva, eminentemente relacional, de uma autoconsciência histórica e de sujeito histórico, o qual, pela educação – em seus mais amplos e múltiplos espaços –, possa quebrar os grilhões que nos mantêm acorrentados no fundo da caverna. E desta forma, teríamos outra possível saída para a situação vivenciada nesse contexto por nós vivido.

Ainda, segundo Freire (2011), a compressão dessa proposta de ato educativo em sua dimensão prática, política ou social exige e requer uma clareza quanto à questão de que a ideia de liberdade somente adquire plena significação quando comunga com a luta concreta de homens para libertar-se, ou seja, a noção/consciência de sujeito.

A conscientização é outro conceito estruturante da concepção de prática de uma *educação libertadora* desenvolvida por Paulo Freire e que nos parece muito cara nos tempos atuais. Conscientização compreendida como processo de criticização das possíveis relações de “consciência-mundo” e condição para a adoção/obtenção de um comprometimento humano diante do contexto no qual se insere e se produz enquanto humano (FREITAS, citado em STRECK, 2010 citado em ZITKOSKI, 2010, p. 88).

⁵ Aqui, nos reportamos aos fatores materiais e existenciais de cada ser humano envolvido nesse ato.

Conscientização, capacidade dialógica, ultrapassagem para uma “consciência transitiva crítica” e outros pressupostos já listados e sempre em conexão com nossas questões do tempo presente. Com as questões sensíveis que nos impõem a refletirmos sob nossa condição humana, plural e de seres inconclusos. Inconclusividade na perspectiva antropológica, presente no pensamento e nas ações de Freire, na perspectiva da compreensão de que a natureza dos seres humanos é um *vir-a-ser*, é construção e conquista permanente, uma busca incessante e progressiva, que é própria de nosso *inacabamento* e condicionamento sócio histórico de homens e mulheres no tempo, no espaço e nas relações sociais em constante construção e reconstrução (HENZ, 2010 citado em ZITKOSKI, 2010, p. 42).

Inacabamento enquanto concepção de que o ser humano não é uma realidade pronta, estática e fechada. Somos um ser por fazer-se, em relação com o mundo e os outros envolvidos nesse processo moral, afetivo, intelectual e contínuo. É exatamente nesse inacabamento, nessa aspiração, nos desejos que reside nossa riqueza existencial, porque nos descortina infinitas possibilidades de educação. De aprendermos para além de certos condicionamentos impostos em determinadas épocas e contextos históricos, como nos tempos atuais da dita condição pós-moderna ou “sociedade líquida”.

É exatamente nesse pressuposto, especialmente em destaque, que reside a proposta educativa de Paulo Freire, porque além da noção do inacabamento, dos condicionamentos, permeia a clareza de que eles “não são absolutos”, portanto, através da educação podemos despertar as consciências “adormecidas” ou presas à postura de uma “consciência transitiva crítica.” Podemos crer no poder mobilizador, através da educação como prática da liberdade, instaurando, dessa forma, outra gramática interpretativa e vivencial do tempo presente.

Obviamente que esse processo de tomada de consciência, via educação, torna o sujeito mais consciente e também responsável por seu processo educativo em conjunto com os envolvidos. Crítico e criticizante na proposição de um ato educativo que evoque no sujeito sua própria essência ontológica no ato de existenciar seu pensamento, “num esforço de uma verdadeira práxis humana” (FREIRE, 2005, p. 7).

É dentro dessa visão que Freire (2011) define que essa proposta de uma educação como prática da liberdade se volta para um “homem-sujeito” e, não, para um

“homem-objeto”. Conceção esta que ampliamos para a percepção de um homem sujeito e não para um homem- consumidor. E é talvez em tempos pandêmicos, distantes dos educandos que possamos utilizar essa situação como elemento-chave para resgatarmos a importância do convívio social, do diálogo, das trajetórias que percorremos até aqui e o que nos fica disso tudo que estamos vivendo. Ou seja, provocarmos que a leitura de mundo, agora limitada, possa trazer ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) uma via de abertura para as contradições da sociedade via memória. Conceito que pode ser um balizador de uma proposta de pesquisa como ensino (RICCI, 2007). Proposta que visa adotar a pesquisa como estratégia para novas descobertas, para desenvolver o ato da indagação e do estabelecimento de relações.

A práxis e a educação como prática da liberdade

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.
Adolfo Sanches Vasquez

Segundo Adolfo Sanches Vásquez (1977), não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, de uma intenção ou série de finalidades que podem ter como elo inicial o da conquista da verdade. Por sua vez, como já assinalado, nos escritos de Platão e de Proust, as finalidades que o despertar da consciência produz e podem trazer em seu seio para uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições, a saber, uma atividade de tipo cognoscitiva, sem a qual as tais finalidades nunca poderiam realizar-se. “Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente, e, nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia desvincular-se tampouco do conhecimento”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 192).

A expressão desta seção destaca um preceito importante no pensamento de Marx e de grande centralidade neste trabalho. É que quando Marx⁶ assinala e, mais em especial, destaca certa diferenciação entre práxis e atividade ele quer nos informar que não se deve haver qualquer sinal de igualdade entre os dois termos. A atividade, que muitas das vezes pode ser alienante, não é uma práxis. É nesse contexto analítico que o conceito de práxis ganha relevância na análise aqui empreendida.

⁶ Nesse caso, a inserção do postulado de Marx é feita via Vásquez (1977).

Porém, o conceito de práxis, aqui empreendido, e em diálogo com os pressupostos freirianos será o de Marx, via Vázquez (1977), no qual, segundo Bottomore (1988), se torna um conceito central da nova filosofia que Marx criou.

Mas, qual significado é dado ao conceito? Qual sua origem? Quais as relações ele pode estabelecer com a temática deste texto? Como sua compreensão, mais próxima de seu sentido original pode nos auxiliar nesse percurso que ora empreendemos?

A palavra *práxis* vem do grego e dará origem ao termo prática. Sentido de agir, a ação inter-humana consciente, o que seria uma diferenciação entre o termo *poieses* que compreendia a ação produtiva e comercial. Portanto, o termo prática, derivado de práxis, na sua essência, não guarda relação com atividade produtiva e meramente comercial.

Segundo Candau e Lelis (1983, p. 13), “para Aristóteles, a prática é um tipo de atividade que se caracteriza por sua imanência: seu desdobramento é seu próprio fim, por ex.: o pensar, o querer, etc. Assim, a filosofia e toda sorte de atividade teórica são práxis no sentido mais próprio e nobre do termo”.

Portanto, a prática educativa como prática da liberdade está e é, no sentido filosófico do termo, uma atividade práxis. Ela pressupõe, a partir dos diálogos estabelecidos, e não dos comunicados, das reflexões proporcionadas, dos enfretamentos dos dilemas existenciais que nos impactam efetivar uma ação que possa ser um descortinar de nossas consciências e de nossas ações no tempo vivente. Uma oportunidade, como já salientado, de abordarmos em nossas práticas a pesquisa como ensino (RICCI, 2007), ou seja, trazermos para mais próximo dos nossos educandos os métodos de construção das ciências que estudamos, não se tratando de transformar os estudantes em pesquisadores mirins, mas proporcionar uma experiência de como a ciência de referência daquele campo funciona, e como os métodos selecionados diminuem os equívocos nas análises. Seria uma oportunidade para revermos o quanto eles são impactados por negacionismos e que muitos dos discursos jogados na Rede Mundial de Computadores (Internet/redes sociais) são contraditórios e falsos.

Questão extremamente importante para a prática educativa que busque formar para a liberdade, para uma ação que se estabeleça em bases dialogais, plurais e democráticas. Pois é, justamente, como salientaram Candau e Lelis (1983, p. 13), que

toda a atividade teórica, em nosso caso, as práticas educativas que a educação promove e possa promover, não são especulações teóricas, e, sim, bem trabalhadas, bem contextualizadas e em diálogo com os educandos, serão reflexões no sentido original da práxis.

Conceito que, portanto, vai ao encontro dos pressupostos freirianos aqui reflexionados e, em especial, na análise conjuntural na qual esse trabalho busca se inserir, na de uma “sociedade líquida”.

Em relação a uma definição mais precisa do termo, o *Dicionário do Pensamento Marxista*, de Bottomore (1988) nos esclarece que:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribuiu Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como um conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da práxis. (BOTTOMORE, 1988, p. 292). (Grifo nosso).

Essa práxis, que se apresenta em diversas atividades humanas, e, claro, também no processo ensino-aprendizagem, está ancorada na própria compreensão ontológica do ser. O conhecimento de si através de sua ação criadora, não dicotomizada entre teoria de um lado e prática de outro, do despertar para uma consciência mais ampla e inclusiva de todos os seres que configuram a sociedade: as pessoas, os animais, a flora etc. Algo muito semelhante a uma das vias que Bauman (2001) nos indica para superar essa condição.

Ou seja, em sintonia com a realidade que o cerca, que o forma e que o mesmo a transforma, sendo agente desse processo. Processo em sintonia e em estreita relação com a teoria-prática = práxis. Polos separados, mas não opostos e não dicotômicos. Assim, identificados por Candau e Lelis (1983) numa visão de unidade e de vinculação que,

[...] não significa *identidade* entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissociável. Esta unidade é assegurada pela relação *simultânea e recíproca*, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. [...] Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa

uma atividade dada e imutável. Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes 12

Segundo Freire (2005, p. 15), “a consciência do mundo - despertada - e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra”.

O conceito de práxis é básico em toda obra de Paulo Freire, e, dessa feita, corrobora com os pressupostos da temática deste artigo e destas análises. Pois pensar em educação para a liberdade está em sintonia e é indissociável ao pensamento freiriano e sua interpretação do papel da educação.

Esse conceito no autor e nos pressupostos desta reflexão é por nós compreendido como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta. Conceito que se opõe às possíveis ideias de alienação e domesticação. Conceito que valoriza a atuação, a condição de sujeito e agente que consciente de sua realidade e que analisa, vivencia e produz alterações e modificações em seu espaço existencial. Espaço esse, como já indicado, condicionante, mas não absoluto. Talvez aqui possamos identificar outra via/saída para os dilemas vivenciados que se descortina quando revisitamos Platão, e o revisitamos com as ideias de Paulo Freire e entendemos que a liquidez nos faz perder as referências, e, portanto, a condição de sujeitos ontologicamente destinados à liberdade.

A exigência desse pensamento no contexto desses escritos é que possamos pensar nessa postura filosófica e também educativa, claro, no processo de entendimento de que o pensamento crítico e reflexivo e as práticas educativas que possam promover ações libertárias, além de transformar a realidade que nos cercam. Libertar-nos da “caverna” das naturalizações, das condições que são a priori impostas e aparentemente imutáveis. Do ato de negar a realidade, a História e a própria condição humana.

Considerações

Como salientado, nosso contexto atual inclui necessariamente a pandemia e os elementos, já listados anteriormente: negacionismo, ataques às escolas e aos professores, notícias falsas e disputas por narrativas inverossímeis que atuam como cortina de fumaça e como processo polarizador que somente favorece o caos utilitário

que certos grupos adotaram no Brasil nesse momento. Momento preocupante na sociedade brasileira no qual uma onda conservadora permeia nossa sociedade. Como as propostas de leis ou projetos de leis que propõem silenciamentos aos professores, “escola sem partido”, e a pretensa reforma do Ensino Médio, imposta, a qual exclui ou desvaloriza, abertamente, disciplinas e campos do saber tão primordiais para nossa formação humana, como a história e que abertamente busca promover uma formação apenas para o mercado e tudo isso dentro de uma lógica nefasta ligada ao pressuposto neoliberal.

Propostas que ferem a L.D.B. e a Constituição de 1988, e que apresentam argumentos frágeis e retrógrados. Que propõem uma educação, especialmente, pública como instrução para o mercado do trabalho, na contramão dos avanços, das lutas, das discussões e conquistas educacionais no Brasil. É uma proposta extremamente ideológica, pois, ao silenciar os docentes, o que sobraria? Aquilo que já temos há muito e contra o qual lutamos. As permanências de uma exclusão social, de uma educação bancária, de uma sala de aula esvaziada de dialogias, da ausência de abertura para o debate e mais do que isso, para um silenciar das questões que afetam nossa existência.

Segundo Chauí (1982, p. 54), vivemos em um mundo e em um momento no qual a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado isso de uma exploração inimaginável das forças produtivas em seus mais diversos aspectos, tais como, psíquico e físico, de mulheres, crianças e homens, sempre na busca pela domesticação de seus espíritos e corpos num processo de trabalho fragmentado, de redução do sujeito à condição deplorável de objetos socioeconômicos e desprovido de sentido. Manipuláveis politicamente, sem acesso à produção cultural, desvalorizando suas práticas culturais e suas memórias. Aquilo que Bauman denomina de “sociedade líquida”.

A autora completa seu raciocínio com as palavras de Otávio Paz para quem, “o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhe deu mais ser”. (CHAUÍ, S.D. citado em PAZ, 1982, p. 55). E é exatamente nesse momento, no qual nos lembramos dos 24 anos do falecimento de Paulo Freire, e da comemoração de seu centenário de nascimento, mais do que nunca essas questões se fazem prementes e urgentes em nossas práxis. Nesse quadro que se apresenta, e que poderá deixar marcas

profundas e negativas em nossa educação e sociedade, cremos que essas as questões necessitam de nossa atenção.

Desta forma, essa estrutura de diálogo entre uma educação como prática da liberdade e o conceito de práxis, assim como as reflexões sobre a epistemologia de práticas que promovam outra gramática interpretativa de nossa sociedade nos auxiliam na compreensão do mundo e do ensino, que em nossa concepção é possível, factível e necessário. Apontam possíveis saídas e vias outras para que nesse contexto, o ensino possa se fazer mais libertador e mais sintonizado com os dilemas que nos assolam,

E isso é possível, porque o ser humano é um homem-sujeito, ator e agente na história, necessário, porque é na essência humano e factível, porque é no descortinar dos múltiplos sentidos sociais que nossas relações poderão se estabelecer em bases mais humanistas, libertadoras das amarras do fundo da “caverna”.

Na “imobilidade” proustiana da descoberta, do ato reflexivo e crítico de nos situarmos no mundo, com o mundo e com os outros para a busca da liberdade. Da curiosidade que move os seres humanos e que engloba todos na subida - íngreme - da saída da “caverna”, onde todos possam dialogar, pesquisar e pensarmos juntos uma práxis educativa que tenha como principal elemento articulador a não dicotomia entre teoria e prática e sua relação direta com o real, do sujeito que age sobre determinado campo ou matéria.

Prática educativa esta que se contraponha às condições impostas pela pós-modernidade, pelo aceleração do tempo, pela fugacidade das relações e de nosso desenraizamento em prol do lucro, do capital e de uma minoria que veem espoliando este país há muito.

Para sermos fiéis aos pressupostos teóricos aqui adotados, buscamos a defesa de uma educação que possa promover e oportunizar aos educandos uma ampliação de sua capacidade dialogal, por meio da qual eles possam alcançar uma “consciência transitiva crítica”, consciência esta que se caracteriza por uma profundidade de interpretação dos fenômenos e dos problemas da sociedade e também por engajamento sociopolítico sem individualismos extremados.

Da defesa de uma educação como prática da liberdade que também desenvolva nos envolvidos um pensar autônomo, comprometido, jamais sectário e, sendo assim, por excelência, sempre democrático, dialógico e consciente de nossa

estada no tempo e no espaço que nos circunscreve em cada instante de nossa sociedade e não de silenciamentos.

De uma clareza e maior percepção dos atores e sujeitos que constituem nossa sociedade e que, dessa forma, promova a superação de uma “intransitividade da consciência” a uma condição na qual o ser humano se perceba imerso em sua realidade e que ainda possa assim objetivá-la. Prática educativa, também reconhecida pela capacidade de ouvir e ser ouvido, de desenvolver e ampliar as habilidades que o possam auxiliar a ler o mundo como sujeito que está no mundo.

Para que, dessa forma, não sejamos apenas uma sociedade consumidora de serviços, despolitizada e individualista, dicotomizadas entre nós e eles, seja lá o que isso represente no senso comum. Que possamos ser “homem-sujeito” e, não, um “homem-objeto” e muito menos, conforme salientado um homem-consumidor.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentizen. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988, p. 292-296.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro (55): 1218, nov./dez. 1983.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador, p. 51-70. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.88-89.
- KRONBAUER, Luiz G. Consciência. In: ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 86-88.
- PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido: No caminho de swann*. tradução Mario Quintana. 10. ed. Ver. – Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- RICCI, Cláudia Sapag. *Pesquisa como ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. O que pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 2000 In: SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SILVA, Marcos Antônio; GUIMARÃES, Selva Fonseca. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31. n. 60, p. 13-33, 2011.
- ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.