



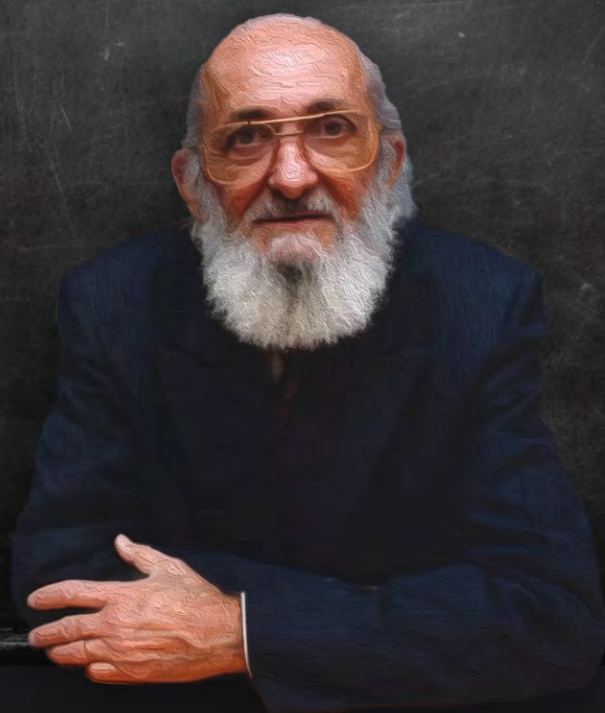
Esperanzando con Paulo Freire en la colaboración Brasil-Ecuador

Esperanzando con Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador



Esperanzando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador

Esperanzando con Paulo Freire en la colaboración Brasil-Ecuador



Organizadores:
Monica Lopes Folena Araújo
Wilfredo García Felipe



Monica Lopes Folena Araújo
Wilfredo García Felipe
(Organizadores)

Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador

1ª edição

.....

2024





Profa. Dra. Maria José de Sena
Reitora
Profa. Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira
Vice-reitora



EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
Diretor da Editora da UFRPE
José Abmael de Araújo
Coordenador Administrativo da Editora da UFRPE
Josuel Pereira de Souza
Chefe de Produção Gráfica da Editora da UFRPE

Capa / Diagramação: Marco Aurélio Cabral Pereira - EDUFRPE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E77 Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador / Monica
Lopes Folena Araújo, Wilfredo García Felipe, organizadores. –
1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2024.
201 p. : il. – (Coleção Esperançar com Paulo Freire)

ISBN: **978-85-7946-412-6** - Físico

978-85-7946-413-3 – Digital / E-book

Inclui bibliografia.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Pedagogia crítica 3. Professores –
Formação 4. Educação ambiental 5. Gestão integrada de resíduos
sólidos 6. Educação – Cooperação internacional 7. Educação de
jovens e adultos I. Araújo, Monica Lopes Folena, org. II. Felipe,
Wilfredo García, org.

CDD 370

Artes y pedagogías de emancipación. Los saberes pedagógicos a través de las propuestas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks y Gloria Ladson Billings

Enma Campozano Avilés
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
enma.campozano@unae.edu.ec

Mario Madroñero Morillo
Universidad de las Artes, Ecuador
mario.madronero@uartes.edu.ec

Introducción

La episteme de la praxis docente desde Freire (1997a, 1997b, 2008, 2013, 2014) ofrece indicios de una gnoseología crítica entre el conocimiento y la práctica, pues no los distingue según las categorías de una epistemología definitiva, ya que se trata de saberes vivos que se resisten a contenerse en categorías.

La emergencia que los singulariza tiene lugar por el tiempo prospectivo que provocan por su relación con la esperanza como momento crítico y de apertura gnoseológica y creativa en la educación. Las praxis docentes implican saberes y conocimientos en apertura continua que sustentan la experiencia educativa de lo que Lee Shulman (1986, 2005) propone como la “sabiduría de la práctica” que acontece entre el devenir del “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 2005, p. 11) al considerarse inacabado y como un método abierto para la comprensión e interpretación de saberes y contenidos que no se cierran en la “especialización”.

Motivo que provoca la relación dialógica de las perspectivas pedagógicas de Freire y Shulman con las poéticas y pedagogías de la creatividad y la emancipación de bel hooks (2003, 2021), donde se afirma y expone la dimensión política de los saberes pedagógicos de la educación popular, los cuales tiene correspondencia crítica con la concepción de Gloria Ladson-Billings (1995, 2006, 2009) sobre la “pedagogía culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995, p. 469), debido a la dimensión cultural y social de la praxis educativa del docente que se percibe como una profanación que, al hacer públicos los saberes, permite la experiencia de las artes y pedagogías de la emancipación.

Artes e pedagogias da emancipação. Conhecimento pedagógico através das propostas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks e Gloria Ladson Billings

Enma Campozano Avilés
Universidade Nacional de Educação, Equador
enma.campozano@unae.edu.ec

Mario Madroñero Morillo
Universidade Nacional de Educação, Equador
mario.madronero@uartes.edu.ec

Introdução

A episteme da práxis docente desde Freire (1997a, 1997b, 2008, 2013, 2014) oferece indícios de uma epistemologia crítica entre conhecimento e prática, pois não os distingue segundo as categorias de uma epistemologia definitiva, pois se trata de saber viver coisas que se recusam a ser contidas em categorias.

A emergência que os singulariza se dá pelo tempo prospectivo que provocam pela sua relação com a esperança como momento crítico e de abertura epistemológica e criativa na educação. A práxis docente implica conhecimentos e saberes em abertura contínua que sustentam a experiência educacional daquilo que Lee Shulman (1986, 2005) propõe como a “sabedoria da prática” que ocorre entre a evolução do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 2005, p. 11) por ser considerado inacabado e como método aberto de compreensão e interpretação de conhecimentos e conteúdos que não se encerra na “especialização”.

Motivo que provoca a relação dialógica das perspectivas pedagógicas de Freire e Shulman com as poéticas e pedagogia da criatividade e emancipação de bel hooks (2003, 2021), onde se afirma e expõe a dimensão política do conhecimento pedagógico da educação popular, tem correspondência crítica com a concepção de Gloria Ladson-Billings (1995, 2006, 2009) de “pedagogia culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995, p. 469), devido à dimensão cultural e social da práxis da formação de professores que é percebida como uma profanação que, ao tornar público o conhecimento, permite a vivência das artes e das pedagogias da emancipação.

En esta perspectiva, la episteme inacabada de los saberes pedagógicos, el empoderamiento y la mirada relevante de sus saberes y la carencia de sentido de la profesión se proponen como momentos de la emergencia de las artes y las pedagogías de la emancipación en la educación.

La episteme inacabada de los saberes pedagógicos

Las perspectivas críticas del pensamiento de Paulo Freire sobre la educación generan procesos de cuestionamiento y apertura de sus prácticas y la forma en la que se sustenta a través de una epistemología de la educación; la cual oscila entre la reafirmación de paradigmas de reproducción de conocimientos y su interpelación.

En el caso de Freire, esta no se limita al análisis e interpretación del acontecimiento educativo, sino que lo libera a través de la creatividad, y hace posible la emergencia de una episteme de los saberes pedagógicos que se sustenta en una poética, hermenéutica y heurística del acontecimiento político de la relación pedagógica en la educación, pues —como recuerda Freire (2014) en los inicios de su praxis— no solo se trataba de “negar las reglas” (p. 42), sino de comprender “cómo la creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política” (p. 42), debido a que el autoritarismo tanto en educación como en política “no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender” (p. 42).

La concepción sobre la creatividad se relaciona con un posicionamiento político frente a un contexto cerrado u oprimido por el autoritarismo que se confronta a través de una concepción poética de la pedagogía en la que se intersecan la episteme y la estética para generar un aprendizaje en/por y para el disenso; todo ello en perspectiva de provocar una ruptura en la estructura dialéctica de la opresión, la autoridad atribuida a su logos y la reproducción continua de sus principios.

En este sentido, cuando Freire (2014) menciona que no solo se trataba de “negar las reglas” (p. 42) no se limita a promover una contradicción dialéctica que podría resolverse en una síntesis o un consenso para reafirmar el principio o la regla que se critica, sino de rebasarla o —en cuanto a su dimensión política— de desnaturalizar la norma a partir de la proposición de una

Nessa perspectiva, a episteme inacabada do conhecimento pedagógico, o empoderamento e a visão relevante do seu conhecimento e a falta de sentido da profissão são propostos como momentos de emergência das artes e das pedagogias de emancipação na educação.

A episteme inacabada do conhecimento pedagógico

As perspectivas críticas do pensamento de Paulo Freire sobre a educação geram processos de questionamento e abertura de suas práticas e da forma como ela se sustenta por meio de uma epistemologia da educação; que oscila entre a reafirmação de paradigmas de reprodução do conhecimento e o seu questionamento.

No caso de Freire, isso não se limita à análise e interpretação do acontecimento educativo, mas antes o liberta através da criatividade, e possibilita a emergência de uma episteme de conhecimento pedagógico que se baseia na poética, na hermenêutica e na heurística do acontecimento político da relação pedagógica na educação, pois – como lembra Freire (2014) no início de sua práxis – não se tratava apenas de “negar as regras” (p. 42), mas de compreender “como a criatividade na pedagogia está relacionada à criatividade na política” (p. 42), porque o autoritarismo tanto na educação como na política “não permite a liberdade necessária para a criatividade, e a criatividade é necessária para a aprendizagem” (p. 42).

A concepção de criatividade está relacionada com um posicionamento político face a um contexto fechado ou oprimido devido ao autoritarismo que é confrontado através de uma concepção poética de pedagogia em que a episteme e a estética se cruzam para gerar aprendizagem em/através e para a dissidência; tudo isso na perspectiva de provocar uma ruptura na estrutura dialéctica da opressão, na autoridade atribuída ao seu logos e na reprodução contínua dos seus princípios.

Nesse sentido, quando Freire (2014) menciona que não se tratava apenas de “negar as regras” (p. 42), ele não se limita a promover uma contradição dialéctica que poderia ser resolvida numa síntese ou consenso para reafirmar o princípio ou regra que é criticada, mas de ir além dela ou - em termos de sua dimensão política - de desnaturalizar a norma a partir da proposição de uma

deontología, axiología y estética diferentes para interpretar la ley o —si fuera el caso— recrearla o crearla.

La dimensión deontológica, axiológica y estética de la creatividad en pedagogía genera una apertura del logos de la educación que correspondería a promover una concepción sobre la ética, el deseo y la subjetividad, el valor cultural, económico y ecológico y las sensaciones, significados y sentidos de la profesión desde un pensar caracterizado por una fe crítica; la cual tendría lugar en la esperanza y, por ende, provocaría la emergencia del inacabamiento e inconclusión del ser y el “movilizarse en la búsqueda” pues, de acuerdo con Freire (1997a): “Al hacerlo, la esperanza se hace crítica y ya no me puede faltar. La asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente” (p. 118).

La esperanza, como propone Hirozuki Miyazaki (2004), conlleva un saber que se caracteriza por el “momento prospectivo” que genera, pues abre una temporalidad de acontecimiento o de ruptura en la secuencia cronológica de la estructura pasado-presente-futuro y, de esta manera, en la concepción de una realidad definida en términos de la relación causa-efecto.

La razón de la fe, en este sentido, manifiesta el devenir crítico de la educación como esperanza, pues no se trata de una fundamentación epistemológica de la creencia, sino del cuestionamiento de la estructura de la razón que, al reducir la creencia a una forma “menor” de la razón, niega el “momento prospectivo” del “proceso gnoseológico” que moviliza. Razón por la cual Freire (1997a) pregunta:

¿Qué podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? [...] Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa —gnoseológica, estética, ética, política— su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia [sic]. (p. 119)

El momento prospectivo de la esperanza —al cuestionar la estructura cronológica de la historia— hace posible la interrupción e interpelación de su discurso y la

deontologia, axiologia e estética diferentes para interpretar a lei ou - se for o caso - recriá-la ou criá-la.

A dimensão deontológica, axiológica e estética da criatividade na pedagogia gera uma abertura do logos da educação que corresponderia a promover uma concepção de ética, desejo e subjetividade, valor cultural, econômico e ecológico e sensações, significados e sentidos da profissão, um pensamento caracterizado por uma fé crítica; que se daria na esperança e, portanto, provocaria a emergência da incompletude e da inconclusão do ser e da “mobilização na busca” porque, segundo Freire (1997a): “Ao fazer isso, a esperança torna-se crítica e já posso não perca. A assunção crítica da minha incompletude necessariamente me insere na busca permanente” (p. 118).

A esperança, como propõe Hirozuki Miyazaki (2004), acarreta um conhecimento que se caracteriza pelo “momento prospectivo” que gera, pois abre uma temporalidade de acontecimento ou ruptura na sequência cronológica da estrutura passado-presente-futuro e, dessa forma, na concepção de uma realidade definida em termos da relação causa-efeito.

A razão da fé, nesse sentido, manifesta a evolução crítica da educação como esperança, pois não se trata de um fundamento epistemológico da crença, mas de questionar a estrutura da razão que, ao reduzir a crença a uma forma “menor” de razão, nega o “momento prospectivo” do “processo gnoseológico” que mobiliza. Razão pela qual Freire (1997a) pergunta:

O que pode a educação fazer em prol da esperança? [...] Seja qual for a dimensão pela qual consideramos a prática educativa autêntica – gnoseológica, estética, ética, política – o seu processo implica esperança. Educadores desesperados contradizem a sua prática. São homens e mulheres sem rumo. Perdido na História [sic]. (pág. 119)

O momento prospectivo da esperança – ao questionar a estrutura cronológica da história – torna possível a interrupção e a interpelação do seu discurso e a forma como fundamenta a crença na sua validade

forma en la que fundamenta la creencia en su validez incuestionable. En el contexto educativo, la cualidad gnoseológica de su episteme provoca una relación con el “objeto cognoscible o el contenido a ser enseñado” (Freire, 1997a, p. 119) desde una interpretación re/flexiva creativa entre sujetos y, por tanto, de subjetividades diferentes.

Lo que no se limita a producir el reconocimiento o la identificación de referentes, pues simultáneamente provoca un extrañamiento en común por el “inacabamiento” que implica “movilizarse en la búsqueda” tanto de los sentidos del contenido como de los posibles rumbos que sus saberes abren en perspectiva de la praxis de la “fé-deflagrante de amorosa rebeldía” (Freire, 1997a, 114) que representan.

La fé-deflagrante —como cualidad de la razón de la fé— conlleva una acción, una decisión e intención por encender el fuego de las pasiones de la esperanza a través de las que es posible situar(se), enfocar/se (en) una realidad y en un contexto en/sobre y a través de una atención que se amplía y extiende más allá de la delimitación de un “objeto cognoscible”. En este sentido, es en el que —de acuerdo con Freire (2014)— toma lugar el “educador liberador” que se ocupa de indagar sobre “¿cómo es posible provocar la atención crítica al hablar? ¿cómo desarrollar cierto dinamismo en el interior de su discurso? ¿cómo generar, dentro del discurso, el instrumento para desenmascarar la realidad, para dejar de convertirla en oscura?” (Freire, 2014, p. 70).

Los saberes pedagógicos de la esperanza hacen posible establecer una relación con los contenidos a través de la crítica que implica el momento prospectivo de su exposición; al problematizarlos, revelan el inacabamiento de su episteme y generan respuestas divergentes sobre la finalidad con la que se han constituido.

La apertura en relación con las dimensiones deontológica, axiológica y estética de la concepción de la profesión genera una responsabilidad que no se delimita a la obediencia y cumplimiento de la norma, pues representa el posicionamiento autónomo frente a los saberes al problematizarlos. La responsabilidad sería — en el contexto de la propuesta de Freire— una praxis de la “pedagogía de la pregunta” que deviene de la atención

inquestionável. No contexto educacional, a qualidade gnoseológica de sua episteme provoca uma relação com o “objeto cognoscível ou com o conteúdo a ser ensinado” (Freire, 1997a, p. 119) a partir de uma interpretação reflexiva criativa entre sujeitos e, portanto, de diferentes subjetividades.

O que não se limita a produzir o reconhecimento ou a identificação de referentes, mas simultaneamente provoca um estranhamento comum pela “incompletude” que a “mobilização na busca” implica tanto para os sentidos do conteúdo como para os possíveis rumos que o seu conhecimento abre na perspectiva da práxis da “fé-deflagrante de rebeldia amorosa” (Freire, 1997a, 114) que representam.

A fé-deflagrante – como qualidade da razão da fé – implica uma ação, uma decisão e uma intenção de acender o fogo das paixões da esperança através das quais é possível situar-se (situar-se), centrar-se (numa) realidade e num contexto dentro/sobre e através de uma atenção que se expande e se estende além da delimitação de um “objeto cognoscível”. Nesse sentido, é onde – segundo Freire (2014) – acontece o “educador libertador”, a quem cabe investigar “como é possível provocar atenção crítica ao falar?” Como desenvolver um certo dinamismo no seu discurso? “Como podemos gerar, dentro do discurso, o instrumento para desmascarar a realidade, para parar de obscurecer?” (Freire, 2014, p. 70).

O conhecimento pedagógico da esperança permite estabelecer uma relação com os conteúdos através da crítica que implica o momento prospectivo da sua apresentação; ao problematizá-los, revelam a incompletude de seu episteme e geram respostas divergentes sobre a finalidade para a qual foram constituídos.

A abertura em relação às dimensões ontológicas, axiológicas e estéticas da concepção da profissão gera uma responsabilidade que não se limita à obediência e ao cumprimento da norma, pois representa o posicionamento autónomo em relação ao conhecimento, problematizando-o. A responsabilidade seria – no contexto da proposta freireana – uma práxis da “pedagogia da questão” que parte da atenção do fé-deflagrante, típica do modo de ser e de existir do

de la fe-deflagrante, propia del modo de ser y existir del “educador liberador”.

La dimensión crítica de la esperanza provoca una desconstrucción de la metafísica de la salvación producida por la reducción de la creencia a la obediencia de las normas y abre una perspectiva que promueve una poética de la transgresión del valor del tiempo de la creación y concepción de la historia al cuestionar sus representaciones y finalidades; tal y como se refleja en las praxis pedagógicas de Freire (2008), en el proceso educativo del Brasil, y su influencia desde la década del sesenta a través del Plan Nacional de Alfabetización y la generación de la educación popular en el contexto de Latinoamérica.

Así, como no se trata solo de “negar las reglas”. Tampoco se trata de negar los contenidos, sino de transvalorarlos al considerar sus dimensiones poéticas en relación con la exposición de la forma en que se han concebido. Por un lado, epistémicas en cuanto al cuestionamiento de sus valores como verdad y, por otro, estéticas en referencia a la forma en la que proponen significados, sentidos, sensaciones, sobre las relaciones entre saberes, conocimientos y prácticas a través de las que se configuran y representan las relaciones consigo mismo, con los otros, la naturaleza y el mundo como componentes de una realidad que puede transformarse.

El empoderamiento y la mirada relevante de los saberes pedagógicos

La oposición a los contenidos y a la clase expositiva no tendría lugar en un contexto educativo emancipado, si se considera la episteme inacabada de los saberes, la “movilidad de la búsqueda” que provocan y la problematización que dinamiza la clase; todo ello como características de la relación responsable del sujeto educador con los contenidos.

La concepción que Lee Shullman (2005) propone sobre la praxis educativa —sustentada en la visión de las fuentes base para el “conocimiento pedagógico y didáctico del contenido” (p. 11)— corresponde a la responsabilidad crítica del sujeto educador que propone Freire (2014), pues “permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (p. 11). En este sentido, la

“educador libertador”.

A dimensão crítica da esperança provoca uma desconstrução da metafísica da salvação produzida pela redução da crença à obediência às normas e abre uma perspectiva que promove uma poética da transgressão do valor do tempo da criação e concepção da história através do questionamento suas representações e finalidades; conforme refletido na práxis pedagógica de Freire (2008), no processo educacional no Brasil, e sua influência desde a década de sessenta através do Plano Nacional de Alfabetização e da geração da educação popular no contexto da América Latina.

Assim, pois não se trata apenas de “negar as regras”. Também não se trata de negar os conteúdos, mas de transvalorizá-los considerando suas dimensões poéticas em relação à apresentação da forma como foram concebidos. Por um lado, epistêmicos no sentido de questionar seus valores como verdade e, por outro, estéticos no que se refere à forma como propõem significados, sentidos, sensações, sobre as relações entre conhecimentos, saberes e práticas através das quais eles se configuram e representam as relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o mundo como componentes de uma realidade que pode ser transformada.

Empoderamento e a visão relevante do conhecimento pedagógico

A oposição aos conteúdos e à aula expositiva não se daria num contexto educacional emancipado, se considerarmos a episteme inacabada do conhecimento, a “mobilidade de busca” que provocam e a problematização que dinamiza a aula; tudo isso como características da relação responsável do sujeito educador com os conteúdos.

A concepção que Lee Shullman (2005) propõe sobre a práxis educativa —baseada na visão das fontes básicas para o “conhecimento pedagógico e didático do conteúdo” (p. 11) — corresponde à responsabilidade crítica do sujeito educador que Freire propõe (2014), pois “permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do conhecimento e a compreensão do pedagogo” (p. 11). Nesse sentido, a “atitude e o entusiasmo” manifestam a dimensão ética da relação com os conteúdos, pois, ao contrário com a fé-deflagrante,

“actitud y el entusiasmo” manifiestan la dimensión ética de la relación con los contenidos, pues en equivocidad con la fe-deflagrante representan el “fervor interior”, el furor y el arrobamiento que motiva la responsabilidad, comprendida como la apertura a y de la capacidad de prometer respuestas y de responder a las promesas de la educación como esperanza de emancipación o —como propone bel hooks (2021)— de transgresión.

Los contenidos inacabados de la pedagogía de la esperanza permiten concebir la paradoja de una educación pre/paradigmática que transgrede los fines que determinan las normas de la educación, a través de la interpretación crítica de las políticas y los fundamentos jurídicos que la sustentan, como derecho, en perspectiva de promover la emergencia de la justicia.

En este contexto, como expresa hooks (2003):

los educadores que se han atrevido a estudiar y aprender nuevas formas de pensar y enseñar, para que el trabajo que hacemos no refuerce los sistemas de dominación, del imperialismo, el racismo, el sexismo o el elitismo de clase, han creado una pedagogía de la esperanza [...]. Mi esperanza surge de los lugares de lucha en donde he atestiguado individuos que han transformado positivamente sus vidas y el mundo que los rodea [...]. Hablar abierta y honestamente sobre las formas en que trabajamos para el cambio y cómo somos cambiados permite iluminar el espacio de lo posible, en donde podemos trabajar para sostener nuestra esperanza y crear comunidad con la justicia como núcleo de base. (pp. XIV-XVI)

La justicia como praxis refleja la apertura del núcleo de la educación, se disemina en un contexto a través de la conversación, el habla y las diferentes praxis discursivas de los docentes que se proponen fuera del *logos* de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII). La cual, sin embargo, insistirá en la conservación de los paradigmas y modelos, por lo que se hace necesaria una política de la esperanza. Es decir: de la ruptura y desenmascaramiento de la forma en la que se concibe y representa una realidad.

representam o “fervor interior”, a fúria e o êxtase que motiva a responsabilidade, entendida como o abertura e capacidade de prometer respostas e de responder às promessas da educação como esperança de emancipação ou – como propõe bel hooks (2021) – de transgressão.

Os conteúdos inacabados da pedagogia da esperança permitem-nos conceber o paradoxo de uma educação pré/paradigmática que transgrede as finalidades que determinam as normas da educação, através da interpretação crítica das políticas e dos fundamentos legais que a sustentam, como um direito com vista a promover o surgimento da justiça.

Neste contexto, como expressa hooks (2003):

Educadores que ousaram estudar e aprender novas formas de pensar e ensinar, para que o trabalho que realizamos não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo de classe, criaram uma pedagogia de esperança [...]. Minha esperança surge dos locais de luta onde testemunhei indivíduos que transformaram positivamente suas vidas e o mundo ao seu redor [...]. Falar aberta e honestamente sobre a forma como trabalhamos para a mudança e como somos mudados ilumina o espaço do possível, onde podemos trabalhar para sustentar a nossa esperança e criar uma comunidade com a justiça no seu núcleo. (pp. XIV-XVI)

A justiça como práxis reflete a abertura do núcleo da educação, é disseminada num contexto através da conversa, do discurso e das diferentes práticas discursivas dos professores que são propostas fora dos logotipos do “arcano jargão acadêmico” (hooks, 2003, p. XII). O que, no entanto, insistirá na conservação de paradigmas e modelos, razão pela qual é necessária uma política de esperança. Ou seja: a ruptura e o desenmascaramento da forma como uma realidade é concebida e representada.

Todo ello se refleja en la conversación entre hooks y Ron Scapp sobre la enseñanza en las comunidades y el cuidado y cultivo de la esperanza (hooks, 2003) que ofrece, al mismo tiempo, un indicio de lo que implica la educación en contextos urbanos críticos, racializados y precarizados en Norteamérica en donde se genera la perspectiva de una educación urbana multicultural.

Las dimensiones poéticas y epistémicas de la educación como movimientos críticos de una hermenéutica pedagógica para la interpretación de la deontología y la axiología devienen en una estética de la justicia a través de la que se replantea, recrea o crea el significado, sentido y sensación de su experiencia.

La experiencia de la justicia en educación no se limita al reconocimiento de los derechos, de la educación como derecho, sino que provoca su praxis, debido a que se trata de una poética y de una política de los saberes que se expresa a través de la acción; esto supone el empoderamiento del sujeto-educador y el sujeto-educando.

En esta vivencia, empoderar/se no se remite a la reproducción de la dialéctica “siervo-esclavo”, pues el momento prospectivo de la esperanza provoca la ruptura de su representación a través de las iluminaciones profanas que expone la puesta en común de los saberes; lo que reafirma además —como conciben Jan Masschelein y Marteen Simons (2014)— la “defensa de la escuela” como “una cuestión pública”, pues provoca relaciones en una dimensión que se caracteriza por ser:

Un lugar y un tiempo profanos [...]. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público [...]. Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. (p. 14).

La profanación sería, de esta manera, la moción de una estética deflagrante, pues la dislocación del significado y el sentido de la educación, de la escuela y las relaciones que entreteje expropian los saberes, no

Tudo isso se reflete na conversa entre hooks e Ron Scapp sobre o ensino em comunidades e o cuidado e cultivo da esperança (hooks, 2003), que ao mesmo tempo oferece uma indicação do que implica a educação em contextos urbanos críticos, racializados e precária na América do Norte, onde é gerada a perspectiva de uma educação urbana multicultural.

As dimensões poéticas e epistêmicas da educação como movimentos críticos de uma hermenêutica pedagógica para a interpretação da deontologia e da axiologia tornam-se uma estética da justiça por meio da qual se expressa o sentido, o significado e a sensação de sua experiência.

A experiência da justiça na educação não se limita ao reconhecimento dos direitos, da educação como direito, mas antes provoca a sua práxis, porque é uma poética e uma política do conhecimento que se expressa através da ação; isso envolve o empoderamento do sujeito-educador e do sujeito-educado.

Nesta experiência, empoderar-se não se refere à reprodução da dialética “servo-escravo”, uma vez que o momento prospectivo da esperança provoca a ruptura de sua representação através das iluminações profanas que o compartilhamento de saberes expõe; o que também reafirma — como concebem Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) — a “defesa da escola” como “uma questão pública”, uma vez que provoca relações numa dimensão que se caracteriza por ser:

Um lugar e um tempo profanos [...]. Através da profanação, o conhecimento, por exemplo, mas também as competências que cumprem uma função específica na sociedade, são divulgados e disponibilizados a todos para uso público [...]. Por isso, escola significa sempre uma relação com o conhecimento por si só, e chamamos isso de estudo. (p. 14).

A profanação seria, dessa forma, o movimento de uma estética explosiva, pois o deslocamento do sentido e do sentido da educação, da escola e das relações que ela entrelaça expropria o conhecimento, não apenas do domínio institucional, mas sobretudo do

solo del dominio institucional, sino sobre todo de los paradigmas epistemológicos y metodológicos que los administran y regulan a través de la imposición del “tiempo productivo”.

Las concepciones de Masschelein y Simons (2014) han dado lugar al proyecto *Future School Studies* que se propone, en perspectiva, pensar una escuela diferente —en disenso, al menos, con el contexto europeo— para quienes no tienen lugar o han decidido no tenerlo. Esta es una particularidad porque se trata de imaginar una escuela que materialice ese tiempo libre que representa.

La relación entre la justicia y la profanación tiene lugar en la exposición pública de los saberes, a través de la que la problematización de los contenidos no solo se genera a partir de la mirada del especialista, sino a través de una relación dialógica con el contexto como lugar multidimensional en el que ocurre el acontecimiento educativo. La cualidad multidimensional del contexto se caracteriza por el disenso que se trama por las relaciones inter y transculturales entre saberes, conocimientos y prácticas diferentes; las que se problematizan de acuerdo con sus realidades a través de las que se confronta, a la vez, la interpretación monoculturalista que se sustenta en un paradigma y modelo universalista de formación.

La propuesta de Freire (2014) sobre la educación popular, la perspectiva sobre el “conocimiento pedagógico y didáctico del contenido” de Shulman (2005, p. 11) y la educación como práctica de la libertad de bel hooks (2003) fuera de ofrecer elementos comunes para resolver el disenso, lo enfatizan en perspectiva de considerar la relevancia de la pedagogía y la concepción de la profesión en un contexto educativo y cultural inconcluso e inacabado.

En este sentido, a través de una reflexión sobre la educación y la cultura, Gloria Ladson-Billings (1995, 2009) atenta a las diferencias estéticas y epistémicas que implican, propone la concepción de una “pedagogía culturalmente relevante” que “se concibe y diseña para problematizar la enseñanza y motivar a los docentes a preguntar sobre la naturaleza de las relaciones entre el estudiante y el docente, el currículo, la escolaridad y la sociedad” (Ladson-Billings, 1995, pp. 474-483). Además, en este contexto:

domínio epistemológico. e paradigmas metodológicos que os gerenciam e regulam através da imposição do “tempo produtivo”.

As concepções de Masschelein e Simons (2014) deram origem ao projeto *Future School Studies* que propõe, em perspectiva, pensar uma escola diferente – em desacordo, pelo menos, com o contexto europeu – para aqueles que não têm lugar ou decidiu não ter um. Esta é uma particularidade porque se trata de imaginar uma escola que materialize o tempo livre que representa.

A relação entre justiça e profanação se dá na exposição pública do conhecimento, por meio da qual a problematização do conteúdo não é gerada apenas na perspectiva do especialista, mas por meio de uma relação dialógica com o contexto como lugar multidimensional em que ocorre o acontecimento educativo. A qualidade multidimensional do contexto é caracterizada pelo dissenso que é tecido pelas relações inter e transculturais entre conhecimentos, saberes e práticas diferentes; aquelas que são problematizadas de acordo com as suas realidades através das quais, ao mesmo tempo, se confronta a interpretação monoculturalista que se baseia num paradigma e modelo de formação universalista.

A proposta de Freire (2014) sobre a educação popular, a perspectiva sobre o “conhecimento pedagógico e didático do conteúdo” de Shulman (2005, p. 11) e a educação como uma prática de liberdade de bel hooks (2003) além de oferecer elementos comuns para resolver dissidências, eles enfatizam na perspectiva de considerar a relevância da pedagogia e da concepção de profissão num contexto educacional e cultural inacabado e inacabado.

Nesse sentido, através de uma reflexão sobre educação e cultura, Gloria Ladson-Billings (1995, 2009), atenta às diferenças estéticas e epistêmicas que elas implicam, propõe a concepção de uma “pedagogia culturalmente relevante” que “é concebida e “desenhada para problematizar o ensino e motivar os professores a perguntar sobre a natureza das relações entre estudante e professor, currículo, escolaridade e sociedade” (Ladson-Billings, 1995, pp. 474-483). Além disso, neste contexto:

La noción de “relevancia cultural” va más allá del lenguaje para incluir otros aspectos de la vida del estudiante y la cultura escolar. Por lo tanto, la enseñanza culturalmente relevante utiliza la cultura del estudiante en perspectiva de mantenerla y, a la vez, para trascender los efectos negativos de la cultura dominante. Los efectos negativos se producen, por ejemplo, cuando no ve representada en los libros de texto o en el currículo, su propia historia, su cultura o el trasfondo de su legado y contextos o, porque si se presentan, es desde una perspectiva que los distorsiona. (p. 19)

La relevancia corresponde a una acción reflexiva que implica un movimiento a través del que es posible volver hacia atrás para mirar de nuevo, describe una retrospectiva que provoca la remembranza de acontecimientos generadores de significados, sentidos y sensaciones que promueven la interpretación crítica de los saberes de una cultura y la forma en la que se organizan y distribuyen en contenidos en el presente.

La mirada relevante confronta la representación distorsionada de la historia de una cultura al transvalorarla. En el contexto de la praxis docente permite “concebir su pedagogía como un arte impredecible, en devenir, siempre en proceso de transformación” (Ladson-Billings, 1995, p. 478), pues conlleva “una pedagogía que empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente, principalmente utilizando referentes culturales para impartir conocimientos, habilidades y actitudes” (Ladson-Billings, 2009, p. 20).

Lo anterior ha dado lugar a experiencias como las referidas en las experiencias vivenciales de los cuidadores de sueños o *dream keepers* de las comunidades de África y México y los ambientes escolares de Pinewood en Florida; zonas caracterizadas por la inestabilidad de procesos educativos debido a la economía del sector y las políticas educativas de corto plazo.

En este contexto, las dimensiones intelectuales de una pedagogía culturalmente relevante expresan la interpretación y comprensión crítica de contenidos. Por un lado, se tiene a las sociales como la forma en la que

A noção de “relevância cultural” vai além da língua para incluir outros aspectos da vida estudantil e da cultura escolar. Portanto, o ensino culturalmente relevante utiliza a cultura do estudante para mantê-la e, ao mesmo tempo, transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos ocorrem, por exemplo, quando não vemos representados nos livros escolares ou no currículo, a nossa própria história, a nossa cultura ou o pano de fundo do seu legado e contextos ou, porque se apresentam, a partir de uma perspectiva que os distorce. (p. 19)

A relevância corresponde a uma ação reflexiva que envolve um movimento através do qual é possível voltar a olhar novamente, descreve uma retrospectiva que provoca a lembrança de acontecimentos que geram significados, sentidos e sensações que promovem a interpretação crítica do conhecimento de uma cultura e a forma como o conteúdo é organizado e distribuído no presente.

A perspectiva relevante confronta a representação distorcida da história de uma cultura, transvalorando-a. No contexto da práxis docente permite “conceber a sua pedagogia como uma arte imprevisível, em devir, sempre em processo de transformação” (Ladson-Billings, 1995, p. 478), pois implica “uma pedagogia que capacita os estudantes intelectual, social, emocional e politicamente, utilizando principalmente referências culturais para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes” (Ladson-Billings, 2009, p. 20)

O que foi dito acima deu origem a experiências como as referidas nas experiências vivenciais dos guardiões dos sonhos ou *dream keepers* das comunidades da África e do México e dos ambientes escolares de Pinewood, na Flórida; áreas caracterizadas pela instabilidade dos processos educativos devido à economia do setor e às políticas educativas de curto prazo.

Neste contexto, as dimensões intelectuais de uma pedagogia culturalmente relevante expressam a interpretação e a compreensão crítica do conteúdo. Por

promueven u obstaculizan relaciones entre seres y contextos diferentes y, por el otro, a las emocionales y políticas entendidas como la concepción y perspectiva sobre la pluralidad de la subjetividad y el disenso que conlleva la relación entre autonomías y modos de existencia diferentes.

El empoderamiento, entonces, es una acción que expone el inacabamiento del poder al comprenderlo como apertura, remite al momento prospectivo de su acontecimiento, motivo por el que se refiere a la capacidad como la forma en la que se transvalora, transforma y corporeiza como experiencia y exposición de la autonomía. Esto, como propone Freire (1997b): “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (p. 103).

La concepción sobre la maduración se establece en diálogo con la noción de “mayoría de edad” que propone Kant (1986) en relación con la Ilustración. Sin embargo, al considerarla como un proceso en el sentido del inacabamiento, no la concibe repentina ni previsible, pues enfatiza en la resistencia a la definición y designación de una época o una edad específica para su realización.

La madurez se caracterizaría, en este sentido, por un movimiento intempestivo debido a su relación con el momento prospectivo que hace posible la mirada relevante —su experiencia— a través de la que toma lugar la decisión de/por responder.

La intempestividade da maturidade teria al menos relação com as seguintes dimensões do estar sendo inacabado do ser. A primeira, a subjetiva em termos do momento epistemológico que se abre não só para o autoconhecimento, mas também para a crítica que permite questionar esse conhecimento —por lo que tendría similitud con la “reflexión trascendental” de Kant (2009)—. La segunda, en cuanto al conocimiento de una realidad familiar, comunitaria, social, local, continental, mundial, más no universalista (que deferiría del cosmopolitismo ilustrado referido a Europa). Lo anterior implicaría una tercera dimensión relacionada con el territorio como *locus* abierto a la relación entre temporalidades diferentes, atenta a las formas de

um lado, os sociais são a forma como promovem ou dificultam as relações entre diferentes seres e contextos e, por outro, os emocionais e políticos são entendidos como a concepção e perspectiva sobre a pluralidade da subjetividade e da dissidência que implica a relação entre autonomias e diferentes modos de existência.

O empoderamento, então, é uma ação que expõe a incompletude do poder ao compreendê-lo como abertura, referindo-se ao momento prospectivo de seu acontecimento, por isso se refere à capacidade como o modo como ele é transvalorizado, transformado e corporificado como experiência e exibição de autonomia. Isto, como propõe Freire (1997b): “uma pedagogia da autonomia tem que estar focada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, ou seja, em experiências que respeitem a liberdade” (p. 103).

A concepção de maturação se estabelece em diálogo com a noção de “maioridade” proposta por Kant (1986) em relação ao Iluminismo. Porém, ao considerá-lo como um processo no sentido de incompletude, não é concebido como repentino ou previsível, pois enfatiza a resistência à definição e designação de um período ou época específica para sua realização.

A maturidade seria caracterizada, nesse sentido, por um movimento inoportuno devido à sua relação com o momento prospectivo que possibilita o olhar relevante — sua experiência — por meio do qual se dá a decisão de/por responder.

A intempestividade da maturidade estaria pelo menos relacionada às seguintes dimensões de ser inacabado. A primeira, a subjetiva em termos do momento epistemológico que se abre não só para o autoconhecimento, mas também para a crítica que permite questionar esse conhecimento — razão pela qual teria semelhança com a “reflexão transcendental” de Kant (2009) — . A segunda, em termos de conhecimento de uma realidade familiar, comunitária, social, local, continental, global, mas não universalista (que diferiria do cosmopolitismo esclarecido referido à Europa). O que foi dito implicaria uma terceira dimensão relativa ao território como *locus* aberto à relação entre diferentes temporalidades, atento às formas locais de conhecimento; na perspectiva de uma quarta dimensão correspondente às corporalidades em termos de erótico,

conocimiento locales; en perspectiva de una cuarta dimensión correspondiente a las corporalidades en cuanto a las eróticas, poéticas, epistemes, estéticas, políticas del estar-siendo en el tiempo presente a través de la decisión de existencia que provoca el acontecimiento de buscar el sentido de la propia vida en relación a la de otros.

La educación podría considerarse la quinta dimensión en tanto espacio-tiempo para la crítica del proceso de donde derivaría una sexta dimensión correspondiente a la pedagogía como lugar que hace posible la relación entre autonomías y libertades en disenso; motivo por el que la cultura como dimensión de lo inconcluso —en la que tiene lugar la intempestividad de un saber— sería la séptima dimensión de la locomoción de la madurez como devenir del estar-siendo en relación con los saberes en libertad; lo que correspondería, a la vez, a la octava dimensión o el espacio abierto de/por/para/a través de las autonomías. Esto expondría a la emancipación como la novena dimensión de la madurez, cuyo nodo de relación sería la esperanza.

En este sentido, frente a “la pereza y la cobardía” que sustentan para Kant (1986) la reproducción y conservación de la “minoría de edad”, Freire (2014) propone el “optimismo y la osadía” de una educación que no se proyecta como finalidad reproducir el “modelo mimético dominante” (Rancière, 2010) de la Ilustración, pues lo profana por la fe-deflagrante en las artes y pedagogías de una iluminación que se enciende intempestivamente entre el devenir de la promesa de la emancipación.

La carencia de sentido de la profesión

Los debates actuales sobre el saber del docente y sus relaciones en perspectiva de la concepción y comprensión sobre una formación docente que responda a la crisis de representación de la educación y la profesión se proponen en torno a la reafirmación o el cuestionamiento de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII); motivo por el que sigue presente, sea a través de la reproducción de las diferencias entre saberes epistemológicos o estéticos, artísticos o científicos, teóricos o prácticos para la concepción y

poético, epistemes, estético, político do ser-sendo no tempo presente através da decisão de existência que provoca o acontecimento da busca pelo sentido da própria vida em relação ao dos outros.

A educação poderia ser considerada a quinta dimensão em termos de espaço-tempo para a crítica do processo do qual derivaria uma sexta dimensão correspondente à pedagogia como lugar que possibilita a relação entre autonomias e liberdades em dissidência; por isso a cultura como dimensão do inacabado – em que se dá a intempestividade do conhecimento – seria a sétima dimensão da locomoção da maturidade como devir do ser-ser em relação ao conhecimento em liberdade; o que corresponderia, ao mesmo tempo, à oitava dimensão ou ao espaço aberto das/pelas/para/atraves das autonomias. Isso exporia a emancipação como a nona dimensão da maturidade, cujo nó de relacionamento seria a esperança.

Nesse sentido, diante “da preguiça e da covardia” que sustentam para Kant (1986) a reprodução e conservação da “minoria”, Freire (2014) propõe o “otimismo e a ousadia” de uma educação que não é sua finalidade. é reproduzir o “modelo mimético dominante” (Rancière, 2010) do Iluminismo, pois o profana através da fé-deflagrante nas artes e pedagogias de uma iluminação que se acende inesperadamente entre o futuro da promessa de emancipação.

A falta de sentido da profissão

Os debates atuais sobre o conhecimento docente e suas relações na perspectiva da concepção e compreensão da formação docente que responde à crise de representação da educação e da profissão são propostos em torno da reafirmação ou questionamento do “jargão arcano acadêmico” (hooks, 2003, p. XII); razão pela qual ainda está presente, seja através da reprodução das diferenças entre conhecimentos epistemológicos ou estéticos, artísticos ou científicos, teóricos ou práticos para a concepção e desenho de currículos.

Isso neutraliza o debate ao neutralizá-lo como um problema insolúvel, pois como aponta Michael Fullam (2002): “A formação de professores continua a ter a honra de ser ao mesmo tempo o pior problema e a melhor solução na educação. [...] O problema é grave. Não temos uma profissão de aprendizagem” (pp. 122-125).

diseño de currículos.

Aquello neutraliza el debate al naturalizarlo como un problema irresoluble, pues como señala Michael Fullan (2002): “La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. [...] El problema es grave. No tenemos una profesión que aprende” (pp. 122-125).

Las insuficiencias referidas a la falta de profundización en el conocimiento de contenidos para compartir, la falta de concepciones y prácticas pedagógicas y didácticas para ofrecer sin restricción, el poco interés por la comprensión e interpretación para problematizar situaciones y las condiciones del contexto educativo escolar y comunitario reflejan la pérdida de la crítica que abre la dimensión gnoseológica de la esperanza y evidencia la negación del empoderamiento que incita, pues describe “educadores sin esperanza [que] contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia [sic]” (Freire, 1997a, p. 119).

La carencia de rumbo implicaría no solo la pérdida de caminos o métodos a seguir, sino la inercia que produce el dejarse llevar por la reproducción irreflexiva de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII) —que suspende, paraliza hasta la catatonia o convierte al profesor en un zombi— y el peso del valor atribuido a su historia. La inercia, además, contradice la práctica, debido a que la reduce a una noción de técnica que solo se delimita a la reproducción de procesos regulados por la economía del resultado como forma de la finalidad; razón por la que niega la posibilidad al docente de “concebir su pedagogía como un arte impredecible, en devenir, siempre en proceso de transformación” (Ladson-Billings, 1995, p. 478).

De acuerdo con Gassan Hage (2003), la pérdida de esperanza que se administra en los regímenes neoliberales produce el olvido de la “capacidad creativa de las sociedades para establecer relaciones afectivas (de preocupación y cuidado) entre sus ciudadanos” (p. 3). En el contexto educativo, el docente experimenta la carencia de esperanza como imposibilidad de pensarse e imaginarse así mismo de otra manera o por la pérdida o suspensión de relaciones afectivas a nivel personal y profesional.

As insuficiências referiam-se à falta de aprofundamento no conhecimento dos conteúdos compartilhados, à falta de concepções e práticas pedagógicas e didáticas para oferecer sem restrições, ao pouco interesse na compreensão e interpretação para problematizar as situações e as condições do contexto educativo escolar e comunitário, refletem a perda da crítica que abre a dimensão epistemológica da esperança e mostra a negação do empoderamento que incita, pois descreve “educadores sem esperança [que] contradizem a sua prática”. São homens e mulheres sem rumo. Perdidos na História [sic]” (Freire, 1997a, p. 119).

A falta de rumo implicaria não apenas a perda de caminhos ou métodos a seguir, mas a inércia produzida ao deixar-se levar pela reprodução impensada do “arcano jargão acadêmico” (hooks, 2003, p. XII) - que suspende, paraliza até catatonia ou vira o professor transformado em zumbi – e o peso do valor atribuído à sua história. A inércia, além disso, contradiz a prática, porque a reduz a uma noção de técnica que se limita apenas à reprodução de processos regulados pela economia do resultado como forma da finalidade; por isso nega ao professor a possibilidade de “conceber a sua pedagogia como uma arte imprevisível, em desenvolvimento, sempre em processo de transformação” (Ladson-Billings, 1995, p. 478).

Segundo Gassan Hage (2003), a perda de esperança que se administra nos regimes neoliberais produz o esquecimento da “capacidade criativa das sociedades para estabelecer relações afetivas (de preocupação e cuidado) entre os seus cidadãos” (p. 3). No contexto educativo, o professor vivencia a falta de esperança como a impossibilidade de pensar e imaginar-se de outra forma ou pela perda ou suspensão de relações afetivas a nível pessoal e profissional.

A situação reflete-se também na falta de tempo para realizar as tarefas de ensino, docência, pesquisa, extensão, gestão, apesar da “intensificação” de tempo que é implementada a nível institucional para o seu desenvolvimento, porque como expressa Andy Hargreaves (2005): “A intensificação leva à redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho, a ponto de não deixar nem espaço para comer. Isso leva à falta de tempo para reformar as próprias competências e

La situación se refleja además en la falta de tiempo para el cumplimiento de las labores de docencia, investigación, vinculación, gestión, a pesar de la “intensificación” del tiempo que se implementa a nivel institucional para su desarrollo, pues como expresa Andy Hargreaves (2005): “La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer. Conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio” (p. 144).

La intensificación del tiempo genera la ilusión del cumplimiento de los compromisos de acuerdo con la exigencia de las normas que no dan lugar al cuestionamiento, la interpretación y menos a la negación de lo que requieren, pues —al naturalizarse como condiciones ontológicas, éticas, epistémicas, económicas y políticas— afectan la vida del docente al punto de perder el sentido de la profesión y la capacidad de crearlo otra vez o, al menos, de resignificarlo o recrearlo.

El empoderamiento confronta la producción de la carencia de sentido que provoca la pérdida de la esperanza debido a que ahonda en la comprensión e interpretación de la estructura de la retórica y la política de la vacuidad del sentido de la educación en perspectiva de su desmantelamiento continuo. Por ello es posible presentir el acontecimiento de unas artes y pedagogías de la emancipación capaces de invertir la economía del valor que sustenta la carencia a través de las praxis pedagógicas emergentes, inacabadas e inconclusas, pues corresponden al tiempo de vida reapropiado de las experiencias de creación de sentidos sobre la vida y los saberes (de comunidades, sociedades, naturalezas y mundos) de los docentes y estudiantes que han decidido tomarse, darse el tiempo de pensarse a sí mismos como otros; motivo que, como proponen Fernando Bárcena y Joan Charles Mélich (2000), expresa el tiempo del aprendizaje en la medida en la que: “el tiempo del aprender es siempre una narración del tiempo de la formación (los años del aprendizaje)” (pp. 153-154).

La narración de las experiencias de creación se sitúa en los sentidos que tienen lugar en las diferentes dimensiones de formación que se intersecan en el devenir de la vida de docentes y estudiantes. Tratan las praxis discursivas en las que se reafirma y pluraliza el *locus* de enunciación a través de textos que se sustentan en lo que Shulman (1995) propone como la “sabiduría que otorga la práctica” (p. 12), en referencia a la vivencia de la relación con conocimientos, contenidos y métodos de una episteme pedagógica en devenir en la que confluyen críticamente la:

para se manter atualizado na sua área” (p. 144).

A intensificação do tempo gera a ilusão do cumprimento de compromissos de acordo com as exigências das normas que não suscitam questionamentos, interpretações e menos ainda à negação do que exigem, pois - quando naturalizadas como ontológicas, éticas, epistêmicas condições, econômicas e políticas – afetam a vida do professor a ponto de perder o sentido da profissão e a capacidade de recriá-la ou, pelo menos, de redefini-la ou recriá-la.

O empoderamento confronta a produção da falta de sentido que provoca a perda de esperança porque se aprofunda na compreensão e interpretação da estrutura da retórica e da política do vazio de sentido da educação na perspectiva da sua contínua destruição. Por isso, é possível perceber o acontecimento das artes e das pedagogias de emancipação capazes de reverter a economia de valor que sustenta a falta por meio de praxis pedagógicas emergentes, inacabadas e inacabadas, pois correspondem ao tempo de vida reapropriado de experiências de criação de sentidos. Sobre a vida e o conhecimento (de comunidades, sociedades, naturezas e mundos) de professores e estudantes que decidiram cursar, dar-se tempo para pensar em si mesmos como outros; razão que, como propõem Fernando Bárcena e Joan Charles Mélich (2000), expressa o tempo de aprendizagem na medida em que: “o tempo de aprendizagem é sempre uma narração do tempo de formação (os anos de aprendizagem)” (pp. 153-154).

A narração das experiências criativas que acontecem nas diferentes dimensões da formação que se cruzam no futuro da vida de professores e estudantes traçam a práxis discursiva em que o *locus* de enunciação é reafirmado e pluralizado por meio de textos que se baseiam no que Shulman (1995) propõe como a “sabedoria que a prática concede” (p. 12), em referência à experiência da relação com conhecimentos, conteúdos e métodos de uma episteme pedagógica em desenvolvimento na qual convergem criticamente:

formación académica en la disciplina a enseñar; los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado [...]; la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores". (p. 12)

La narrativa educacional, en este sentido, es multidimensional, pues la atención al devenir del tiempo del aprendizaje acontece a través de una hermenéutica y una heurística de la remembranza de la "sabiduría práctica" que, como refiere Adriano Nogueira (2008) al hablar del trabajo de Freire sobre la memoria, implica comprender que:

"recordar" [...] quiere decir: fijar el espíritu sobre una idea, fijarlo como arte-creación. El vocablo que dio nombre a las hijas de la Memoria (musa) está relacionado, por lo tanto, con el verbo manthánein, que significa aprender, aprender mediante el ejercicio del espíritu poético. (p. 11)

La inversión de la economía de la vacuidad del sentido de la educación se produce a partir de la remembranza crítica sobre lo que no sabemos. No se trata, en ese contexto, de figurar o desfigurar los hechos, sino de reconocerlos a la distancia a través de la mirada relevante que permite la praxis reflexiva sobre el presente. Como recalca Freire (2008):

Cuando hoy, tomando distancia, recuerdo los momentos que viví ayer, debo ser, al describir la trama, lo más fiel que pueda a lo sucedido, pero por el otro lado debo ser fiel al momento en que reconozco y describo el momento vivido. Los "ojos" con los que "reviso" ya no son los "ojos" con los que "vi". Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando. (pp.18-19)

La concepción sobre el tiempo del aprendizaje al relacionarse con la praxis artística del "espíritu poético" expone la vivencia del momento prospectivo del aprender que asume la vacuidad del sentido como una "ausencia de conocimiento superable" (Freire, 2008, p.

formação acadêmica na disciplina a ser ministrada; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado [...]; pesquisas sobre escolaridade; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores." (p. 12)

A narrativa educativa, nesse sentido, é multidimensional, pois a atenção à evolução do tempo de aprendizagem ocorre por meio de uma hermenêutica e de uma heurística da lembrança da "sabedoria prática" que, como refere Adriano Nogueira (2008) ao falar da obra de Freire sobre a memória implica entender que:

"lembrar" [...] significa: fixar o espírito numa ideia, fixá-lo como arte-criação. A palavra que deu nome às filhas da Memória (musa) está relacionada, portanto, ao verbo manthánein, que significa aprender, aprender pelo exercício do espírito poético. (p. 11)

A inversão da economia do vazio do sentido da educação ocorre a partir da lembrança crítica daquilo que não sabemos. Neste contexto, não se trata de representar ou desfigurar os fatos, mas sim de reconhecê-los à distância através da perspectiva relevante que permite uma práxis reflexiva sobre o presente. Como enfatiza Freire (2008):

Quando hoje, distanciando-me, lembro dos momentos que vivi ontem, devo ser, ao descrever a trama, o mais fiel possível ao que aconteceu, mas por outro lado devo ser fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento vivido. Os "olhos" com os quais "reviso" não são mais os "olhos" com os quais "vi". Ninguém fala sobre o que já aconteceu, exceto a partir e na perspectiva do que está acontecendo. (pp.18-19)

A concepção de tempo de aprendizagem quando relacionada à práxis artística do "espírito poético" expõe a experiência do momento prospectivo de aprendizagem

18) por la perspectiva de la episteme y estética de la mirada relevante, en la que la fe deflagrante, el entusiasmo y la memoria confluyen como elementos de la hermenéutica y heurística de una pedagogía crítica de la remembranza que supera esa ausencia, su distorsión o negación.

Las dimensiones hermenéutica y heurística del “espíritu poiyético” expresan la fisión de la episteme y la estética que provoca la pedagogía crítica de la remembranza, concebida como un acontecimiento de emancipación del olvido y la vacuidad del sentido a través del que se liberan memorias emergentes, impredecibles por el devenir que generan.

En el contexto de los procesos de formación del profesorado, la pedagogía crítica de la remembranza se propone en diálogo con la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) con la intención de provocar reflexiones críticas sobre las concepciones y contextos que motivan la decisión de ser docente al preguntar, por ejemplo: ¿cuándo consideras o crees que estableciste una relación personal con los saberes y los conocimientos?, ¿cómo afectó tu relación personal con los saberes tu decisión por el estudio de una carrera en educación?, ¿cuándo consideras o crees que estableciste una relación personal con el lenguaje? o ¿cómo afecta tu relación personal con el lenguaje tu práctica de lectura, escritura y comunicación?

La intención es incentivar una reflexión que establezca una relación con la subjetividad y la concepción del tiempo del aprendizaje en perspectiva de situar al estudiante en el presente con el propósito de problematizarlo. Apelar a la subjetividad permite la exposición de diversas perspectivas, pues las repuestas presentan las experiencias que motivan la decisión por la profesión y ofrecen indicios del sentido que han construido de forma autónoma sobre los saberes, los conocimientos y sus prácticas o, por el contrario, evidencian la ausencia y carencia de sentido sobre los mismos.

De igual manera, es posible observar si se ha naturalizado la pérdida de esperanza como una causa que no permite cuestionar el concepto de tiempo o el valor de la historia o si se justifica como efecto de una concepción cerrada sobre el ser y la vida

que assume o vazio de sentido como uma “ausência de conhecimento superável” (Freire, 2008, p. 18).) pela perspectiva do episteme e da estética do olhar relevante, em que fé flagrante, entusiasmo e memória se unem como elementos da hermenêutica e heurística de uma pedagogia crítica da lembrança que supera essa ausência, sua distorção ou negação.

As dimensões hermenêutica e heurística do “espírito poiético” expressam a fissão da episteme e da estética que provoca a pedagogia crítica da lembrança, concebida como um evento de emancipação do esquecimento e do vazio de sentido através do qual são liberadas memórias emergentes, imprevisíveis devido à o futuro que geram.

No contexto dos processos de formação de professores, a pedagogia crítica da memória é proposta em diálogo com a pedagogia da questão (Freire e Faundez, 2013) com a intenção de provocar reflexões críticas sobre as concepções e contextos que motivam a decisão de ser professor. perguntando, por exemplo: quando você considera ou acredita que estabeleceu uma relação pessoal com os saberes e o conhecimento? Como sua relação pessoal com o conhecimento afetou sua decisão de seguir uma carreira na área de educação? Quando você considera ou acredita ter estabelecido uma relação pessoal com a linguagem? Ou como é que a sua relação pessoal com a linguagem afeta a sua prática de leitura, escrita e comunicação?

A intenção é estimular uma reflexão que estabeleça uma relação com a subjetividade e a concepção de tempo de aprendizagem na perspectiva de colocar o estudante no presente com o propósito de problematizá-lo. O recurso à subjetividade permite a apresentação de perspectivas diversas, uma vez que as respostas apresentam as experiências que motivam a decisão pela profissão e oferecem indícios do significado que construíram autonomamente sobre os saberes, os conhecimentos e as suas práticas ou, pelo contrário, mostram a ausência e a falta de significado sobre eles.

Da mesma forma, é possível observar se a perda da esperança se naturalizou como uma causa que não permite questionar o conceito de tempo ou o valor da história ou se se justifica como efeito de uma concepção fechada de ser e vida.

Conclusiones. Las artes y las pedagogías de la emancipación

El diálogo entre las perspectivas de las concepciones de Freire, Shulman, hooks y Ladson-Billings se propone con la intención de considerar las posibilidades de unas artes y pedagogías de la emancipación que incentiven la visibilización y desnaturalización de la pérdida y carencia del sentido de la profesión, al menos en relación con las siguientes dimensiones:

- Ontológica: en perspectiva de una pedagogía de la remembranza crítica sobre la concepción que se propone en los procesos de formación sobre la identidad del docente y el estudiante.
- Ética: en relación con los modos de ser y existir diferentes a los que define el paradigma antropocéntrico sobre lo humano.
- Espiritual: en correspondencia a la diversidad de concepciones sobre lo sagrado y las perspectivas teológicas, mitológicas y rituales de sus prácticas.
- Psicológica: en cuanto a la pluralidad de concepciones sobre la subjetividad, la pulsión, el deseo y la intencionalidad.
- Epistemológica: en referencia a la diversidad epistémica de los saberes pedagógicos de diferentes regiones y contextos para la concepción de teorías, conceptos y métodos situados que permitan problematizar los paradigmas sobre la ciencia y la tecnología y generar investigaciones que no se delimiten a la reproducción de la relación investigación-innovación-desarrollo.
- Económica: en perspectiva de la transvaloración de los valores axiológicos y culturales del valor de la profesión para la generación de procesos de formación que no se limiten a la reproducción de perfiles profesionales de acuerdo con la matriz productiva de una región.
- Política: atenta a las diferentes concepciones sobre el poder, el saber y la autonomía, las concepciones y prácticas alternas de participación, tanto en comunidades docentes como educativas.
- Jurídica: en relación con la necesidad de crear procesos de formación en perspectiva de la comprensión, interpretación y práctica de los derechos para generar justicia social y cognitiva.
- Social: en referencia a las formas comunales de

Conclusões. As artes e pedagogias da emancipação

O diálogo entre as perspectivas das concepções de Freire, Shulman, hooks e Ladson-Billings se propõem com a intenção de considerar as possibilidades de artes e pedagogias de emancipação que incentivem a visibilidade e a desnaturalização da perda e da falta de sentido da profissão, pelo menos em relação às seguintes dimensões:

- Ontológica: na perspectiva de uma pedagogia de memória crítica sobre a concepção que se propõe nos processos formativos sobre a identidade do professor e do estudante.
- Ética: em relação a modos de ser e existir diferentes daqueles definidos pelo paradigma antropocêntrico sobre o ser humano.
- Espiritual: em correspondência com a diversidade de concepções sobre o sagrado e as perspectivas teológicas, mitológicas e rituais de suas práticas.
- Psicológica: no que diz respeito à pluralidade de concepções sobre subjetividade, pulsão, desejo e intencionalidade.
- Epistemológica: em referência à diversidade epistêmica do conhecimento pedagógico de diferentes regiões e contextos para a concepção de teorias, conceitos e métodos situados que permitam problematizar os paradigmas da ciência e da tecnologia e gerar pesquisas que não se limitam à reprodução da relação de pesquisa-inovação-desenvolvimento.
- Econômica: na perspectiva da transvalorização dos valores axiológicos e culturais do valor da profissão para a geração de processos formativos que não se limitem à reprodução de perfis profissionais de acordo com a matriz produtiva de uma região.
- Política: atento às diferentes concepções de poder, conhecimento e autonomia, concepções alternativas e práticas de participação, tanto nas comunidades docentes como educativas.
- Jurídica: em relação à necessidade de criar processos formativos na perspectiva da compreensão, interpretação e prática dos direitos para gerar justiça social e cognitiva.
- Social: em referência a formas comuns de relacionamento que não se limitam à reprodução do contrato social para conceber a cidadania.

relación que no se limitan a la reproducción del contrato social para concebir la ciudadanía.

En definitiva, las nueve dimensiones se conciben como un nodo de relaciones en red a través del que es posible comprender, interpretar y criticar lo que implica la educación en el presentimiento de la promesa de unas artes y pedagogías de la emancipación por venir.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. El Rore Editorial.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. e I, Shor. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se atreve a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Fullam, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.

Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism. Search for hope in a shrinking society*. Merlin Press y Pluto Press.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

hooks, b. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge.

Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803>

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Fondo de Cultura Económica.

Ladson-Billings, G. y Tate, W. (2006). *Education research in the public interest. Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers. Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.

Em suma, as nove dimensões são concebidas como uma rede de relações em rede através do qual é possível compreender, interpretar e criticar o que a educação implica no pressentimento da promessa das artes e das pedagogias de emancipação por vir.

Referências bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *A educação como evento ético. Nascimento, contação de histórias e hospitalidade*. Paidós.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e meu trabalho*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *Na sombra desta árvore*. El Rore Editorial.

Freire, P. (1997b). *Pedagogia da autonomia*. Siglo XXI.

Freire, P. e I, Shor. (2014). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor que ousa praticar uma pedagogia transformadora*. Siglo XXI.

Freire, P. e Faundez, A. (2013). *Por uma pedagogia da questão: crítica a uma educação baseada em respostas a questões inexistentes*. Siglo XXI.

Fullam, M. (2002). *As forças da mudança. Explorando as profundezas da reforma educacional*. Akal.

Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism. Search for hope in a shrinking society*. Merlin Press y Pluto Press.

Hargreaves, A. (2005). *Professores, cultura e pós-modernidade. (Os tempos mudam, os professores mudam)*. Ediciones Morata.

hooks, b. (2021). *Ensine a transgredir. A educação como prática de liberdade*. Capitán Swing.

hooks, b. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge.

Kant, I. (1994). Resposta à pergunta: o que é Iluminismo? *Revista Colombiana de Psicologia*, 3, 7-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803>

Kant, I. (2009). *Crítica da razão pura*. Fondo de Cultura Económica.

Ladson-Billings, G. e Tate, W. (2006). *Education research in the public interest. Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers. Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a Theory of Culturally*

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20%281995%29.pdf>
- Miyazaki, H. (2004). *The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford University Press.
- Nogueira, A. (2008). Prefacio. En P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (pp. 11-17). Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>
- Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20%281995%29.pdf>
- Miyazaki, H. (2004). *The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford University Press.
- Nogueira, A. (2008). Prefacio. En P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e meu trabalho* (pp. 11-17). Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Manantial.
- Shulman, L. (2005). Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>

La Dirección Editorial de la Universidad Nacional de Educación

certifica que:

Campozano Avilés Enma Polonia, con cédula de identidad 0917820813, y Madroñero Morillo Mario Marino, con cédula de identidad 0151663630, son autores del capítulo **“Artes y pedagogías de emancipación. Los saberes pedagógicos a través de las propuestas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks y Gloria Ladson Billings”** del libro *Esperanzando con Paulo Freire* (2024), realizado en coedición con la Universidad Federal de Pernambuco. Esta obra fue evaluada bajo la modalidad doble par ciego. Resaltamos la calidad y el compromiso demostrado en el trabajo de las autoras, así como presentamos nuestro agradecimiento por confiar en nuestra publicación de acceso abierto y gratuito.



Firmado electrónicamente por:
GUILLERMO JOSÉ
MORÁN CADENA

Guillermo Morán Cadena
Director de Editorial

Acceso a la publicación:

<https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNA E/catalog/book/esperanzando-con-Paulo-Freire>

Azogues, 22 de enero de 2025