

Edição conjunta de:

Instituto de Filosofia da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto

e

DG Edições
Av. D. Pedro V, 15 - 5.º Esq.º
2795-151 Linda-a-Velha

Composição e maquetagem: DG edições

Impressão e acabamento: VASP DPS

ISBN: 978-989-35322-3-2

Depósito Legal: 525150/23

Primeira edição: Dezembro de 2023

DOI: <https://doi.org/10.21747/9789893532232/pau>

O presente livro é uma publicação do Grupo de Investigação “Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal”, financiada por Fundos Nacionais através da FCT/MCTES - Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Projeto do Instituto de Filosofia com a referência UIDB/00502/2020.

PAULO FREIRE

Democracia, Educação, Liberdade

Coordenação de Maria Celeste Natário, Luís Ramos e Renato Epifânio.

2023

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA Maria Celeste Natário	6
PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO VOCAÇÃO ONTOLÓGICA EM SER MAIS Cícero Cunha Bezerra	7
PAULO FREIRE, (ES)CULTOR DE UMA RAZÃO PEDAGÓGICA SENSÍVEL E EMOCIONADA COM A VIDA Elter Manuel Carlos	19
EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DEMOCRACIA E HISTÓRIA: NÚCLEOS DO PENSAMENTO E OBRA DE PAULO FREIRE Emanuel Oliveira Medeiros	27
EDUCAR PARA A TRANSFORMAÇÃO. UM SOBREVIVO ANTROPOLÓGICO, ÉTICO E POLÍTICO PELO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE Hugo Monteiro	42
A PEDAGOGIA DIALÓGICA EM PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS, ATITUDES, ATOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO Joaquim Pinto	60
PARTILHA DE CONHECIMENTO SOBRE PAULO FREIRE E A SUA OBRA Luiza Cortesão	82
(RE)ENCONTRAR PAULO FREIRE “COMO EDUCADOR E, PORTANTO, COMO POLÍTICO”: NOS TRILHOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Pedro Duarte	91
ENTRE PAULO FREIRE E MANUEL FERREIRA PATRÍCIO: NOTA SOBRE A “PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO” Renato Epifânio	111

NOTA DE ABERTURA

Vivemos num mundo e em sociedades onde os valores, sobretudo de natureza ética, política e religiosa, são constantemente colocados em questão. Mas o mais complexo desta situação residirá num seu quase apagamento, da sua importância e da sua consciência em nós. Habitadas aos maiores atropelos à dignidade humana, as sociedades em que vivemos transformaram-se em espaços onde o pensamento crítico, a liberdade e a educação estão cada vez mais ausentes. Exigir a sua prática tem que continuar a constituir uma tarefa fulcral, não só de natureza individual como colectiva. Hoje, milhões de seres humanos vivem ou sobrevivem abaixo de quaisquer horizontes de liberdade e de educação. Igualmente grave é o facto de isso poder ocorrer em sociedades ditas “democráticas”.

Paulo Freire representa, ainda hoje, um pensamento e uma prática de uma incontestável actualidade. Por isso, lembrar e preservar a sua obra constitui um dever e quase uma obrigação. O seu pensamento, norteado por uma dimensão humanista e antropológica, assume contornos tão actuais hoje como no seu tempo.

A sua concepção de educação “como vocação ontológica em ser mais”, em prol de uma “razão pedagógica sensível e emocionada com a vida”, é, desde logo, o ponto de partida deste livro. Para Paulo Freire, com efeito, “educar para a transformação” é uma tarefa inadiável e de inevitável compromisso com o ideal de justiça, num caminho “dialógico”, sempre “em partilha”, com vista a uma “pedagogia da libertação”.

Maria Celeste Natário

Coordenadora do Grupo de Investigação
“Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal”

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO VOCAÇÃO ONTOLÓGICA EM SER MAIS¹

Cicero Cunha Bezerra

A solidão mata não só os neurônios, mas também a palavra, quando não encontra interlocutores. Como toda linguagem, existe em sua relação com o outro: pertence a ambos (Boal, 2008, p.65).

Considerações iniciais

Com estas palavras de Augusto Boal, em seu livro *Estética do oprimido* (2008), abrimos este breve ensaio sobre Paulo Freire. São dois os motivos que me levam a citar este texto de Boal: o primeiro, de ordem mais óbvia, consiste nos vínculos efetivos entre a pedagogia do oprimido e o trabalho teatral revolucionário que Augusto Boal construiu em diálogo com a visão freiriana de sujeito consciente de sua condição de *ser no mundo e com o mundo*. Com bem destaca Sérgio Mamberti, na apresentação da obra supracitada: “Boal propõe intervir concretamente na realidade, fazer emergir consciências e transformar simples consumidores em cidadãos capazes de produzir cultura – o que acarreta consequências individuais e sociais” (Mamberti *apud* Boal, 2008, p.9). Em segundo lugar, porque entendo que a pedagogia, como postulada por Freire, não está dissociada de uma visão teatral, em sentido mais próprio, em que atores assumem suas falas, não com papéis definidos, mas como ativos questionadores e realizadores dos seus roteiros.

Também gostaria de destacar que não pretendo realizar, aqui, uma análise exaustiva da obra freiriana, por certo extremamente complexa e profunda, mas refletir sobre um aspecto que diz respeito à ideia de formação, ou seja, da educação, como um processo dinâmico que remonta, inegavelmente, ao ideal grego de *paídeia* entendida como consciência de vida e de ser.

É importante destacar que um dos riscos que corre um grande pensador, quando lido de forma parcial e inconsequente, é permanecer imerso na massificação ou modismos panfletários que, longe de ajudar à compreensão

¹ Uma primeira versão desse ensaio foi publicada, em língua espanhola, no livro *Mundus Novus, política, filosofía y educación en América Latina*, Bezerra, C.C e Mendonza, C.E. Salamanca: CEAS, 2001.

das suas idéias, as reduz a determinados “ismos” como o marxismo, comunismo, etc. Lamentavelmente, o pensamento de Paulo Freire permanece, ainda hoje, sendo associado a bandeiras estereotipadas. Nesse sentido, uma maneira que me parece acertada para se abordar o pensamento filosófico freiriano é localizá-lo em uma tradição. Localizar, neste caso, não significa limitar, mas fazer constar estabelecendo vínculos possíveis de aproximação, no caso aqui específico, da compreensão de ser humano como, lembrando às palavras de Sêneca, *res sacra*, isto é, como uma coisa sagrada. Sagrada não somente em sentido de venerável, mas de ser de decisão. O homem enquanto ser social e sujeito da sua história.

Paulo Freire abre os Esclarecimentos do livro *Educação como prática da liberdade* com a seguinte afirmação: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 35). Já nessa assertiva temos os vínculos intransponíveis entre sociedade e indivíduo. Não é necessário recordar as palavras de Aristóteles, em sua *Politiká*, na sua definição do indivíduo como *zoon politikón*, ou seja, como animal social por excelência². No entanto, Paulo Freire fala do Brasil; de uma sociedade que ele classifica de “dramaticamente contraditória” (Freire, 1967, p. 35).

Fala, também, de um homem de *carne y hueso*, como tão bem definiu Miguel de Unamuno que, para Freire, está consistentemente sendo submetido a um processo de alienação e domesticação graças a uma sociedade que o quer como *homem-objeto*, como uma coisa entre outras coisas. De modo que podemos dizer que o pensamento de Freire se caracteriza como uma *paidei-ontologia* que revela, mediante uma conscientização do ser humano enquanto ser no tempo e da educação como uma atividade que possibilita “uma autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 1967, p.36).

A chamada politização é compreendida por Freire, socraticamente, como autorreflexão. Por meio desta os homens tomam consciência de si mesmos, não como expectadores, mas atores e autores de sua própria história.

Ser no mundo e com o mundo

O homem não é uma coisa entre outras coisas, mas o único animal que está no mundo e com o mundo. O homem se sente no mundo porque sua existência está marcada por relações e não só por contatos. De modo que o homem enquanto ser no mundo e com o mundo, possui duas características:

² “o homem é por natureza um animal político (*zoon politikon*)” (Aristote, 1982, I, 2, 1253 a 2 e III, 6, 1278 b, 20).

a unidade de seu ser e a pluralidade de suas relações. Vale ressaltar que as relações que este estabelece com o mundo são resultados de ações críticas, reflexivas e não reflexos. Finitude e infinitude compõem harmoniosamente a natureza humana. Finita enquanto ser inacabado no tempo, mas infinita já que possui o poder de transcendência, de busca de unidade que o arrasta para a liberdade.

A vida é, por tanto, uma certa forma de religião. Religião no sentido de *re-ligare*, como retorno à unidade. De modo que o homem, diz Freire, *existe-existere*-no tempo. Está dentro. Está fora. O que significa está dentro e está fora? Destaquei anteriormente que o homem é um ser no tempo e, portanto, no mundo e com o mundo, entretanto, estar “no” mundo implica transcender o mundo, posto que o homem é livre por natureza. A liberdade é sua essência. Diferentemente do animal que mantém sua postura de acomodação, o homem é sempre projeto e luta. Transcender significa “superação dos fatores que o fazem acomodado ou ajustado” (Freire, 1967, p. 42).

A grande tragédia que constata Freire, ao analisar a modernidade, é que o homem moderno perdeu seu poder de decidir. Vivemos um niilismo onde a publicidade determina e domestica. O homem já não é sujeito, é puro objeto, isto é, uma coisa impotente e temerária frente a uma convivência autêntica.

Freire contrapõe dois tipos de sociedades: fechada e aberta. A sociedade fechada é uma sociedade onde a reflexão e a discussão são substituídas por modelos externos no quais a relação entre as elites e o povo é antidialógica, enquanto que a sociedade aberta tem como característica a participação crítica. Este foi o desafio assumido por Freire ante a mudança que enfrentava a sociedade brasileira nos anos 70.

Como compreender a mudança, a transitoriedade característica de uma sociedade em nascimento e como atuar proporcionando respostas aos constantes desafios inerentes às transformações da sociedade? Estas eram questões cruciais e decisivas para o estabelecimento de um novo modo de pensar a relação entre o homem e uma sociedade que deveria tomar para si a tarefa de descolonizar-se de um modelo externo que o escravizava e o fazia objeto e não sujeito de sua história.

Segundo Freire, a educação de massa é algo extremamente importante para este processo de conscientização. Uma educação que, mais do que acúmulo de conhecimento livresco, fosse uma prática constante em direção à liberdade. Observa Paulo Freire que, nos chamados países subdesenvolvidos e

subordinados a uma política externa, era comum uma prática educacional baseada na domesticação. Foi contra esse modelo castrador que Freire se posicionou. Para ele, somente uma educação que tome o ser humano em sua vocação ontológica³ seria capaz de compreendê-lo como *ser-sujeito*. Como ser criador. Viver implica, para Freire, decidir em ser mais, ou melhor dito, atualizar sua vocação ontológica de ser criador.

Um dos pontos fundamentais da compreensão freiriana de homem reside na noção de racionalidade. Para ele, o homem como tal possui as capacidades de discernimento e de decisão, mas estas capacidades as têm em potência, ou seja, atualiza sua racionalidade mediante um esforço crítico. O ser humano é, por princípio, racional, mas isso não significa que todo homem atue de forma racional e livre. Sem o exercício, em um *querer-ser-mais*, o homem não passaria de um ser acomodado, ajustado, passivo, apático diante da vida.

Freire cita as cidades de Atenas e Esparta como exemplos antagônicos e que podem ser tomadas como modelos educacionais: Atenas é sinônimo de diálogo, de criação, de política, de liberdade, enquanto Esparta é sinônimo de guerra, de força e de rigidez. De modo que Atenas representa, para Freire, a ideia de uma sociedade aberta frente a uma fechada.

Em um sistema no qual o homem é obrigado a renunciar sua liberdade criadora não há verdadeira educação. Diz ele:

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (Freire, 1967, p. 42).

Dinamizar o mundo seria o sentido maior da educação. Educar é, em última instância, fazer do homem um ser criador. O homem enquanto ser de relações encontra, nessas mesmas relações, os instrumentos necessários para recriar o mundo. Um dos grandes perigos, no entanto, adverte Freire, consiste em que o homem *tragicamente assustado* diante de uma sociedade em mudança tema em assumir uma *convivência autêntica* ao duvidar de suas possibilidades.

Frente a uma sociedade em transição constante e marcada pela tecnificação da vida, a única arma reside na atualização das suas funções intelectuais

³ Com vocação ontológica Freire se refere à condição humana de superação de uma existência na qual o ajustamento à natureza define suas relações. Trata-se de um conceito chave para a compreensão do aspecto humanista freiriano.

em detrimento das funções instintivas e emocionais que acompanham às grandes mudanças (Freire, 1967, p.47). O homem como um ser que conhece e interfere no processo social não pode ser um mero expectador. Para Freire, na medida em que o ser humano conhece, atua. Um conhecimento que não exclui a prática, mas se faz enquanto prática. A tarefa do educador é maior que assumir uma classe ou reproduzir conteúdo. O educador deve ter um compromisso com a transformação integral do educando.

Educação e de-cisão em ser mais

Um dos erros dos movimentos sociais que constata Freire está no fato da maioria desses emergir desorganizado, ingênuo e desesperadamente. Um povo sem uma educação libertadora é um povo sem decisão. Paulo Freire recorre à ideia grega de diálogo, ao propor uma educação cuja finalidade seja a dialogicidade assumindo, claramente, o método socrático de reflexão constante de si mesmo. A educação como um movimento do “espírito” que tenha como objetivo o conhecimento racional de suas limitações e dúvidas, diz ele:

Ao usarmos a expressão racionalidade ou racionalismo, fazemos nossas as palavras de Popper: “O que chamo de verdadeiro racionalismo é o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros até para esse conhecimento (Freire, 1967, nota 55, p. 90).

A consciência da mudança e, conseqüentemente, a constante reflexão, são critérios indispensáveis para uma sociedade que se pretenda democrática. A democracia é, antes de tudo, um regime que tem como fundamento uma flexibilidade de consciência. De modo que a democracia, mais que um regime político acabado, é uma forma de saber que demonstra, empiricamente, o que significa *aprender a aprender*, isto é, aceitar as diferenças e crescer em conjunto uns com os outros.

Quando falo em uma *paidei-ontologia* em Freire, me refiro em sua compreensão de educação como admiração. Diz ele: “A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (Freire, 1967, p. 93). De modo que o princípio da educação, para Freire, é o mesmo que o princípio originário da filosofia grega, como nos diz Aristóteles em sua Metafísica: “Pois os homens começam e começaram a filosofar movidos pela admiração (*thaumázein*) (Aristóteles, 1990, A,2,10, p.14).

Educar como *thauma*, como espanto frente ao real e aos desafios postos. Longe de uma educação estéril e passiva, o que propõe Freire é o retorno à ideia de conhecimento com *pathos*, como tudo aquilo que experimentamos e sentimos. O que isso quer dizer?

Uma das grandes imprecisões que cometem aqueles que defendem uma mudança no processo educativo ou social consiste em considerar a “teoria” desvinculada da “prática”. Algo “mais além do mundo”, coisa de teórico ou de pessoas que não sofrem com a fome, a pobreza, etc. No entanto, para Freire, é justamente o contrário. O que se precisa é de teoria. A questão seria saber em qual sentido se está empregando o termo teoria.

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente (Freire, 1967, p. 93).

Teorizar significa, para Freire, justamente o que os gregos entendiam por contemplação. Festugière, ao analisar as origens da ideia de contemplação (*theoría*) no pensamento grego, observa que ao mesmo tempo em que essa indica a ação de ver (*théa*), indica, também, o ato de tomar para si (*prendre soin de*). De modo que contemplar, além do aspecto espiritual ou religioso de contemplação do divino, “possui o sentido de poder, controle, verificação (*Surveiller*)” (Festugière, 1975, p. 73).

Ou seja, trata-se de uma educação como uma atividade (*enérgeia*); uma atividade que conduz à felicidade humana,

Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (Freire, 1967, p. 94).

O ponto central da análise de freiriana está no modelo educacional que, ao contrário de estimular o aluno para o estudo, o distancia tirando-lhe o gosto ao estudo. Não se trata de fazer das aulas algo simplesmente agradável ou circense, como parece ser a interpretação de uma massa desinformada no Brasil atual marcado pela eclosão da extrema-direita arrebanhada pelo bolsonarismo anticiência e antihumanista.

Trata-se de resgatar o espanto do descobrimento. O admirar-se pelo saber e querer saber. De trazer para o cotidiano da escola o prazer pelo sentir-se no mundo e com o mundo. Um mundo que é sinônimo, para Freire, de

mudança e invenção. Não é por casualidade que Freire define educar a partir do ato de amar. Um amor que, como força unificante, encontra na alteridade a imagem de uma identidade múltipla e em constante construção e reinvenção:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1967, p. 97).

Freire critica veementemente o discurso que tenta desassociar formação técnica e humanística. Técnica e humanismo devem andar juntos. A imagem dos intelectuais, dos anos 60 criticada por Freire, sofrendo de nostalgia e desejo por regressarem ao exterior ou limitados a criticar o sistema educacional por não ser semelhante ao europeu ou estadunidense, expressa o desânimo e a vergonha de quem não assume a realidade do seu país de forma ativa e propositiva. O velho sonho de alcançar o “primeiro mundo” é o ópio que alimentou e, em certa medida, alimenta algumas posturas de “certos homens de cultura” que não queriam e não querem ser identificados como brasileiros.

Por essa razão, para nosso autor, só é possível realizar algo sério e autêntico por meio das bases populares, posto que só é possível transformar uma realidade quando um povo opta em decidir, por meio da participação crítica, da construção de sua história. Precisamos, diz Freire, de uma pedagogia da comunicação. Quanto mais crítico-reflexivo é um povo, tanto mais democrático e permeável será.

Cumpramos ressaltar que construir significa também, des-construir. Desconstrução dos modelos e dos antigos valores nefastos à liberdade. Diante da possibilidade da experiência de uma vida autêntica frente a uma inautêntica, é preciso ter a coragem de ser-mais. As várias experiências com os agricultores desenvolvidas por Freire revelaram o medo da emancipação sob pena da repressão dos superiores, mas também o desejo ardente de superação da condição de subalterno:

Para o radical, que não pode ser um centrista ou um direitista, não se detém nem se antecipa a História, sem que se corra o risco de uma punição. Não

é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições (Freire, 1967, p. 51).

Uma observação, extremamente importante, é que o homem, para Freire, enquanto decisão radical, não assume jamais uma postura de libertador dos oprimidos, mas seu compromisso implica em uma cumplicidade consigo mesmo e com os demais. Nisso reside o caráter amoroso da radicalidade freiriana:

A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (Freire, 1967, p. 50).

Amor em sua forma dialógica está para além de posições sociais ou categorias polarizadoras (opressor e oprimido). É preciso libertar, também, aquele que oprime da sua condição de opressor. Nessa perspectiva, ninguém liberta ninguém, a liberdade é uma tarefa solidária. Comum. Ao se reconhecer no outro o ser humano pode tomar consciência da sua condição de incapacidade e, a partir de então, construir com os demais uma realidade sem sectarismos: “o sectário nada cria, porque não ama” (Freire, 1967, p. 50).

Dialogismo *versus* concepção bancária

Com Freire, se aprende que a “vocação” ontológica do homem é ser mais e o que isso quer dizer? Ser mais é afirmar-se como criador, como força frente à desumanização constante que assola o mundo. Parafraseando Nietzsche, diria que o melhor do homem é ser uma ponte. Para Freire, também o “homem” é algo a ser superado. Longe de querer reduzir o homem oprimido, pensado por Freire, ao super-homem nietzschiano, o que penso ser possível postular é a superação como transvaloração, como construção de novos valores, como desalienação do oprimido e, nesse sentido, como ser-mais. Ser mais é sinônimo de força e compromisso.

A tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se de si mesmos e, conseqüentemente, de toda opressão. Penso ser possível, aqui, vislumbrarmos um ponto em que a proposta freiriana se aproxima bastante de uma visão cristã de sociedade. Lamentavelmente, não poderei explorar aqui. Deixo apenas como indicação o fato de que na libertação reside a supressão das dicotomias “opressor e oprimido”. Uma visão dialética, uma luta constante do homem entre ser mais e ser menos fundamentada na solidariedade coletiva.

Valores como solidariedade ou caridade não são entendidos como simples gestos ou atos de uma “consciência redentora”. Segundo Freire, a ordem social injusta é a fonte geradora permanente de uma falsa “generosidade” que, no fundo, nutre a morte, o desalento e a miséria. Nesse jogo de sentimentos, a falsa caridade, o falso amor, o falso respeito pela dignidade humana se convertem em protagonistas, enquanto os condenados da terra, como chama Freire, permanecem marginalizados e oprimidos. A pedagogia proposta pelo “professor”, como ele gostava de ser chamado, busca assumir o ser humano como um todo. Como ser capaz de sentir-se e, portanto, de compreender o mundo. De fato, uma educação que se proponha ser libertadora não pode ser elaborada em departamentos isolado e justificado por uma burocracia irracional.

A pedagogia que liberta é uma elaborada *com e para* o educando. É importante observar que a relação opressor e oprimido traz, em si mesma, uma dialética na qual o fim é a libertação dos dois polos. Ou seja, o ser humano, enquanto dual e inautêntico comporta em si um duplo aspecto em que a opressão e o ser oprimido interagem colocando em risco a natureza radical capaz de suprimir toda dicotomia. Freire observa que muitas vezes, depois de uma luta por terra, aquele que logrou uma condição melhor se converte em capataz, inclusive, mais rude que seus atozes anteriores.

Logo, não basta alcançar um “fim” é preciso o exercício contínuo e o reconhecimento crítico da razão. Um exercício maieuticamente pensado como ruptura e superação consciente de uma realidade fechada, por uma aberta na qual o ser humano, por sua capacidade de falar, permite a instauração de uma dialogicidade baseada na solidariedade concreta de quem ama a si e aos demais.

A realidade, em uma perspectiva construtivista, compreende a história como um palco onde os papéis são atualizados e alterados sucessivamente. O mundo é uma construção. É uma obra onde o ser humano atualiza sua racionalidade sob forma de um pensar dialético em que mundo-ação, ação-mundo são faces de um mesmo caminho. A pedagogia do oprimido não conduz ao reino do oprimido, mas ao reino do homem inteiro. De modo que por ser uma pedagogia humanista e libertadora, tem fases necessárias para logo converter-se não em uma bandeira, mas em uma opção concreta e livre. Nos diz Freire acerca dos momentos constitutivos da pedagogia:

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na au-

tenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (Freire, 1970, p.73).

Um fato importante é que a liberação não está nas mãos do opressor, já que este, em seu desejo de manter seu poder sobre o oprimido, cria uma situação de conflito que impossibilita sua real existência; como consequência diria que o opressor em sua busca de ser, não é. Pelo contrário, o oprimido, ao lutar por sua liberdade retira do opressor seu poder de oprimir e, em outras palavras, o humaniza, o reabilita, o faz ser. De modo que, como muito bem observa Freire:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade · que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 1970, p. 31).

A apatia consolidada entre professor e aluno, a completa falta de finalidade de certos conteúdos ministrados de forma repetitiva e desconectados com a realidade, tornam difíceis o estabelecimento de relações interativas baseadas no diálogo. O que propõe Paulo Freire é a substituição da “narrativa de conteúdos” por uma dialogicidade permanente. Ao contrário de encarar o educando como “vasilhas” vazias, o educador precisaria romper com a “cultura do silêncio” e estabelecer a palavra como força transformadora.

O primeiro passo para isso consiste na superação da contradição educador-educando: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem; >em, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida” (Freire, 1970, p.68).

A palavra é o modo pelo qual o homem se imprime no mundo. O homem enquanto ser de fala, efetiva o mundo em seu pronunciar. O pronunciar do homem comporta, a sua vez, dois aspectos: crítico e transformador. De modo que ao fazer o mundo algo pronunciado, este assume um caráter de problematização e se converte em um desafio aos sujeitos pronunciantes. É justamente esta capacidade inerente e libertadora do homem, a palavra, que a educação bancária busca destruir. Ao impedir o diálogo, a educação bancária desumaniza o homem toda vez em que, na fala, este concretiza sua vocação ontológica de ser mais.

Considerações finais

De tudo que foi dito até aqui, é possível resumir dizendo que a vida humana, só tem sentido na comunicação. De maneira que é na autenticidade do diálogo entre educador e educando que ambos se realizam autenticamente. Do contrário, temos uma *palavra inautêntica*, vazia e impotente frente ao mundo com a qual não se pode transformar a realidade, mas fomentar a dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos. De modo que ao impedir a pronúncia da palavra reveladora e autêntica, a educação se converte em palavrear e verbalismo.

O que permite, ou melhor dizendo, o que mantém o diálogo é a fé. Fé entendida como consciência do poder humano de fazer e refazer, de criar e recriar a realidade. Uma fé que não é privilégio de alguns escolhidos, mas direito dos homens. É comum, atualmente, ouvirmos referências ao *homem dialógico*, porém é justamente isso o que estava na base da experiência freiriana nos tempos duros da ditadura brasileira e que permanece como horizonte possível ainda nos dias atuais. Uma pedagogia que acredita no ser humano se diferencia de uma visão paternalista e se consolida como um desafio que ousa fazer de sua base o pensamento crítico-reflexivo.

Educar como o próprio termo expressa, é extrair de dentro. De modo que uma educação que tenha como finalidade a liberdade, não pode pautar-se em uma visão exterior e publicitária. O que sustenta Freire é a substituição de um sistema fechado em suas regras e valores, por uma con-vivência aberta e criadora. A educação como caminho, uma rota na qual início e fim se fecham em um mesmo ponto e onde o sentido último reside no próprio caminhar.

Aprender é, assim, fazer-se a si mesmo. O mundo, mais que funções e cargos, é mistério e descobrimento. Assim como Miguel de Unamuno, para quem a verdade é experiência, mais que conhecimento, vida mais que acumulação de dados e saberes enciclopédicos (Unamuno, 2000, p. 10), Freire suspeitou de toda pedagogia que tivesse como finalidade uma formação meramente acumulativa e repetitiva. Sua compreensão de mundo, sua prática de vida e seu profundo humanismo, fizeram com que ele pensasse em uma educação não para formar gênios, como desejava o personagem Avito Carrascal, lembrando aqui a novela *Amor e pedagogia* (Unamuno, 2000. p.42), mas para formar seres humanos para os quais destino e liberdade não são polos excludentes, mas formam uma unidade que tem no poder de de-cisão seu princípio, meio e fim.

Referências

Aristote. *La politique*. Trad. J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.

Aristote. *Metafísica*, Trad. V. G. Yebra, edición trilingüe, revisada, Madrid: Gredos, 1990.

Freire, P. *A educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: UNESP, 2000.

Unamuno, M. *Amor y pedagogía*, Madrid: Alianza, 2000.

PAULO FREIRE, (ES)CULTOR DE UMA RAZÃO PEDAGÓGICA SENSÍVEL E EMOCIONADA COM A VIDA

Elter Manuel Carlos

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (Freire, 2000 a: 75-76)

Esta indagação, exibida no contexto de um profícuo debate sobre educação emocional e criatividade aplicada, procura empreender uma leitura da obra de Paulo Freire à luz da ideia de uma razão pedagógica sensível e emocionada com a Vida. Ela evidencia, assim, a forma como os meandros de uma formação integral da pessoa humana se faz presença real nas freireanas práticas (antropo)pedagógicas e existenciais. É que a obra do educador e filósofo da educação pernambucano estimula a celebração de uma práxis educativa ético-crítica e transgressora das situações existencialmente opressoras. E fá-lo à luz da crítica aos dispositivos de uma razão pedagógica “bancária”¹ que, nos seus limites epistemológicos e ontológicos, restringe-se às dimensões tecnocientíficas, lógico-matemáticas, racionais e instrumentais.

Na linha freireana de pensamento, qualquer visão epistemológica da educação que permaneça ancorada aos reducionismos acima apontados, olvidando as dimensões afetivas, sentimentais e relacionais, descarta-se da responsabilidade de educar crianças, homens e mulheres (est)eticamente² responsáveis. Aliás, Paulo Freire, que ter-se-á inspirado na ideia de beleza moral, outrossim na ideia de Pedagogia da Pergunta, ambos conceitos ras-

¹ “Educação bancária” é um conceito presente de forma transversal a toda a obra do autor. Resumidamente evidencia a prática de um método educativo em que os educandos passivos recebem um conhecimento já pré-fabricado e acabado, de forma reprodutora e ocultadora da realidade vivida.

² No seu livro *Pedagogia da Autonomia* Paulo Freire explica o quão a educação exige ética e estética, e que estas duas instâncias estão conectadas. Utiliza sobejamente o conceito de “boniteza do mundo” que, na verdade, pode ser lida como beleza da ação, beleza moral.

treados do mundo grego e, sobretudo, cunhados a partir de Sócrates³, tem consciência do valor estruturante que a dimensão afetiva da linguagem desempenha na construção angular de uma personalidade equilibrada e, como consequência lógica, de uma sociedade igualmente equilibrada. Ouçamo-lo na colocação seguinte:

Uma linguagem demasiado afetiva. (...) A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e nunca uma dicotomia. (Freire, 2000 a: 18)

Paulo Freire, ao declarar-se ser “uma inteireza” e jamais “uma dicotomia”, quão forma de mostrar a sua visão epistemológica, antropológica e ontológica da educação, evidencia a importância de conceber a educação como projeto de formação integral de formação do ser humano. Logo, o menosprezo de qualquer faculdade humana em favor de outra(s) revela-se como uma prática educativa que despersonaliza e arruína os seus sentimentos sociais do ser humano. A razão pedagógica sensível, porque sente o pulsar da vida desde a carnadura do próprio existir concreto (influência da fenomenologia no pensamento de Freire) procura inserir o sujeito na totalidade aberta da experiência do (e no) mundo, com os Outros e com o ambiente. Daí, a forte dimensão ecopedagógica do seu pensamento e prática educacional.

Paulo Freire valoriza, nesta linha de ideias, tanto a linguagem popular como todas as outras linguagens que (co)laboram no fazer socioeducativo e cultural. Valoriza a ciência, a técnica, a tecnologia, a arte, a filosofia e, não menos importante, o saber subsidiário da “curiosidade ingénuo”. Pois, os “círculos de cultura”, centros dialógico-relacionais de conhecimento e aprendizagem, incorporam forte sentido interdisciplinar de pesquisa da realidade sociocultural dos formandos. Por isso, o nosso autor insiste em afirmar, acerca de si mesmo como ser-no-mundo, o seguinte:

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa. (...) Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 2000a: 18)

³ *Pedagogia da Pergunta* (1ª edição 1985) é o título de um dos mais importantes livros do autor. Trata-se de um livro dialogado, onde o autor põe em prática aquilo que, no fundo, é a sua pedagogia: um acto de conversação, um acto de perguntabilidade em que a influência socrática é visível à primeira leitura. Cf. Carlos (2018) onde dedicamos um capítulo ao tema pedagogia da pergunta.

As palavras do autor, ao serem interpretadas em profundidade, mostram por si o seu compromisso em prol daquilo a que concebemos ser uma razão pedagógica sensível e emocionada com a Vida. O nosso pensador não postula visões e práticas pedagógicas dualistas (ou sectárias como ele mesmo afirma) que traduzissem a lógica de separação corpo/ espírito, subjetividade/ objetividade, consciência/ mundo, sujeito/ natureza. As dimensões fenomenológico-existencial, dialético-dialógica, sem olvidar a incorporação do personalismo, das ciências da linguagem e demais correntes da história do pensamento pedagógico (ideias que congrega no seu modo de fazer educação e cultura), são signos e símbolos visíveis de um educador que vivenciou a educação por dentro da Vida concreta. Um educador que tomou como método investigativo conhecimentos transplantados da própria história da pedagogia e da filosofia da educação, recuperando hermenêuticamente novas atitudes a partir da compressão de certas limitações das pedagogias tradicionais e modernas.

Paulo Freire tinha consciência máxima possível de que, a nível antropológico (principalmente no contexto de uma antropologia pedagógica), os reducionismos advindos do dualismo antropológico resvalam sempre em linguagens opressivas. Linguagens instaladoras do sofrimento humano que, em verdade, menosprezam o lugar importante que as emoções possuem na educação das crianças, dos jovens, dos adultos e na própria lógica de uma educação ao longo da vida.

A secundarização das emoções em relação a razão tem vindo a, em certos momentos, tomar conta da escola ao longo da história do pensamento pedagógico e educacional, não obstante o esforço intelectual e crítico de estudiosos da educação, nomeadamente educadores, filósofos, pedagogos, psicólogos ou sociólogos. Paulo Freire, com a força da sua filosofia da educação e da escola, combateu esta tendência redutora e desafiou aos seguidores da pedagogia crítica que o (re)inventassem⁴ a partir do seu legado, portanto, que (re)inventassem práticas educativas inclusivas. Que criassem, inclusivamente, novas pedagogias.

Se é verdade que Paulo Freire não teorizou diretamente os coetâneos conceitos de educação emocional e gestão emocional, não é menos verdade que as práticas antro-po-educativas e pedagógicas que a sua filosofia da educação e da escola veiculam traduzem condições reais para a (re)valorização do lugar importante as emoções desempenham na vida humana.

⁴ Sobre esta ideia de reinventar Paulo Freire Cf. Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda e Pinto (2001).

Aliás, importante torna-se realçar que, para o filósofo da educação brasileiro, é importante partir sempre da práxis educativo-pedagógico (a experiência vivida) para os conceitos e as ideias, porém, regressando sempre à iluminação da práxis pelo conceito, numa lógica hermenêutica de permanente retoma de sentido.

Yus Ramos (2001: 155) pensa que a escola convencional não soube prestar atenção aos aspetos emocionais da pessoa, tendo concebido as emoções e os sentimentos como pertencentes a “animalidade” da pessoa. Por isso, estes deveriam ser reprimidos, pelo menos em ambientes sociais. Sabe-se, todavia, que uma educação integral da personalidade humana não pode desinteressar-se da dimensão emocional, já que esta forma parte de um todo global em que se dão um complexo de interações. Yus Ramos (2001: 151) sublinha ainda que as emoções e sentimentos, porque relegados para um plano oculto onde são “subjugados ao império cartesiano da razão” têm merecido uma escassa atenção por parte de filósofos e psicólogos. Contudo, não deixa de ser verdade que, hodiernamente, tem vindo a surgir alguns estudos nos campos psicossociais, em boa parte agrupados e divulgados por Goleman⁵ (1997), admitindo o papel importante das emoções e sentimentos na vida em grupo, aquilo que Goleman teoriza de inteligência emocional, quão forma de fazer face ao analfabetismo emocional que perdura nas sociedades atuais⁶ (Yus Ramos, 2001: 157).

Ora, a valorização que as práticas educativas freireanas colocam nas vivências e nos afetos, fazendo deles o chão donde emerge o início toda a construção do conhecimento e, posteriormente, a vivência da sabedoria, é uma autêntica forma de valorização da dignidade do indivíduo na sua comunidade de sentimentos. Paulo Freire, neste sentido, desafia os educadores e educandos a investigarem os temas geradores⁷ de aprendizagens

⁵ Em termos muito resumidos, Goleman (1995), no livro *Inteligência Emocional – A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente*, pensa que o pensamento lógico-racional não é a única fonte do conhecimento da vida; que temos que ter um controlo emocional e automotivação. Não será o “círculo de cultura” freireano um centro de valorização e de gestão das próprias emoções? Pois, no círculo cultural há toda o desvendamento de uma vida em grupo e comunidade intersubjetiva de procura de si em comunhão com o Outro. Contudo, o “círculo de cultura” é mais do que esta justa e nobre dimensão formativa.

⁶ Atualmente, devido a complexidade de nossas sociedades, pôs-se em relevo às insuficiências de nossas instituições como a família ou a igreja (Yus Ramos, 2001: 157). Problemas sociais, ansiedade, depressão, problemas de ansiedade, delinquência e agressividade foram ganhando vida.

⁷ “Tema gerador” é um conceito de radical importância na pedagogia política do autor.

e conhecimentos na própria comunidade unida (ou a unir) pelos mesmos sentimentos. Essa união do singular e do diferente, da identidade e da alteridade, cria condições para a própria (re)leitura do mundo por parte do sujeito educativo.

De facto, uma educação desta natureza valoriza o educando como ser situado e, por isso mesmo, capaz de empreender uma leitura da realidade a partir da real situação onde se encontra “imerso”. Educar para Paulo Freire jamais significa transferir conhecimentos, mas sim criar de condições para que, em comunhão, diálogo e comunicação, se crie esse conhecimento, valorizando a dignidade da pessoa humana em conexão com as outras formas de vida.

Outro aspecto importante na sua visão da educação e da escola prende-se com a não separação entre a afetividade e seriedade docente. Valorizar o educando⁸ (que é tanto docente e discente) como ser sensível não é sinónimo de carência de rigor intelectual ou seriedade moral. Paulo Freire tem consciência que, do ponto de vista democrático, não se é «melhor professor quando se é mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’» com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que se deve ensinar. «A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício da minha autoridade» (Freire, 2008: 141).

Pelo exposto compreende-se que a visão freireana de educação é consciente do valor que a sensibilidade, a emoção e a afetividade desempenham nos projetos pedagógicos. Desde os seus primeiros livros, *Educação como Prática da Liberdade* ou *Pedagogia do Oprimido*, até os mais recentes, o filósofo concebe a educação como um ato de amor, de alegria e de coragem. Um acto político. A educação é criação de condições para a (re)leitura do mundo da vida e, conseqüentemente, para a sua elevação em ideias produtoras de significação. Logo, a educação pode ser vista como uma arte. Se a arte é criação, a educação, também criação, é arte: autêntica arte de leitura e escrita da Vida na primeira pessoa. Daí a incorporação freireana da no-

São temas que geram Vida e existência. São formas de pensamento-linguagem referidas a uma realidade e encobertas pelas situações-limite. São representados por palavras geradoras, palavras que desencadeiam situações de ensino/aprendizagem, fazendo passar de potência a acto.

⁸ Para mostrar a indissociabilidade entre docência e discência Paulo Freire criou o conceito de “dodiscência”; conceito que, não por acaso, é título do capítulo I do livro *Pedagogia da Autonomia*: “Não há Docência sem Discência”.

ção de Pessoa nos processos formativos, uma influência do personalismo que está bem explícito nos seus livros.

Porém, se a educação conduz o indivíduo a ser pessoa, o que Paulo Freire apelida de “humanização”, não podemos olvidar que o nosso autor almeja que a Pessoa, em conexão plena, se relacione consigo mesmo, com o Outro e com o meio ambiente. Neste sentido, Freire rompe com as tendências de uma ética (educacional) antropocêntrica para, em superação, dar visível praticidade a uma prática ética que inclui a complexidade dos outros seres. Desde que saibamos interpretar o seu pensamento em entrelinhas, acolheremos sempre os signos que estão implícitos nos horizontes interpretativos da sua vida e obra. A própria narrativa de formação inicial da criança que foi Paulo Freire remete-nos para a consciência plena de uma educação equilibrada, sensível e aberta aos seres humanos e não humanos, aos animais racionais e não racionais, à natureza como um todo integral de que fazemos parte. E essa dimensão narrativa do início da vida do menino Paulo Freire fala por si enquanto educação emocionada com a Vida, humana e não humana, sobre a Terra. Vida! Senão escutemo-lo no romper da infância. Infância que, mais do que uma fase da vida é uma categoria ontológica, antropológica e geradora de uma configuração estética da própria aprendizagem do mundo. Diz-nos o autor acerca do contexto natural e afetivo onde aprendeu a ler o mundo:

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiã; na dança da copa das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, as palavras, as leras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos (...). (Freire, 1999: 13)

Numa linguagem poética o nosso educador, desde a tenra idade, mostra-nos que a educação é uma vivência onde o valor das emoções acerca dos objectos, dos fenómenos, das coisas, dos humanos e dos animais é fundamental na estruturação do nosso ser-no-mundo e com o mundo. Daí ser perverso desvalorizar a dimensão sensível da educação. A arte tem capital importância em todo o constructo pedagógico-crítico freireano. As suas

referências ao corpo são recorrentes nos textos e conversas. O filósofo pernambucano sabe que uma educação que desvaloriza (ou secundariza) a presença viva do corpo consciente e, conseqüentemente, das emoções, é mutiladora e opressora. É uma educação que não valoriza a experiência total que a formação humana exige. Por isso, Paulo Freire evidencia uma crítica a razão pedagógica reduzida às tecnológicas e técnicas educativas, aquela razão pedagógica instrumental que, segundo o autor, acredita que «os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo pedagógico”, é o treinamento técnico-científico do educando e não sua formação de que não se fala. Formação que, incluindo a preparação tecnocientífica, vai mais além dela» (Freire, 2008: 126).

Como temos vindo a interpretar, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora capaz de valorizar todas as áreas do conhecimento, numa espécie de epistemologia da complexidade próxima de Edgar Morin, sem a supremacia de umas sobre as outras. Senão escutemo-lo:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (Freire, 2008: 24)

De facto, não é demais afirmar que a educação, na perspetiva de Paulo Freire, é uma antropologia e não um método de alfabetização. Por intermédio das temáticas do corpo, da estética, da ética e dos valores, há no pensamento de Paulo Freire uma linguagem crítica das práticas educativas anti-humanistas, a-históricas e geradoras de violência na (e da) escola. Por isso, uma antropologia educacional cujo poder da razão tecnocientífica seja considerada superior a razão sensível não tem espaço nas suas ideias e práticas educativas. Numa espécie de circularidade interpretativa brindemos o autor com a mesma epígrafe com que iniciamos esta indagação: «É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 2000 a: 75-76). Assim falou, sentiu e vivenciou Paulo Freire. Assim desafiou-nos a (re)inventar a (na) educação.

Bibliografia

Bacelar, M. Gabriela (2001). «Violência e educação». In Carvalho, A. Dias de (Org). *Filosofia da educação – Temas e problemas*, Afrontamento: Porto.

- Carlos, Elter (2018). *Filosofia da Educação em Paulo Freire: Alteridade, Dialogicidade, Utopia e Crítica*. Lisboa: MIL: Movimento Internacional Lusófono & DG-Edições.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000 a). *À Sombra desta Mangueira*, Olho d'Água, São Paulo.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do acto de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2002). *Educação e mudança*, Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligência Emocional – A Teoria Revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*, Objetiva Editora: Rio de Janeiro.
- Gadotti, Moacir (2005). *Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito*, Cortez Editora: SP.
- Gadotti, Moacir. (2006). *Concepção Dialética da Educação – um estudo introdutório*, Cortez Editora: SP.
- Macedo, E; Vasconcelos, L; Evans, M; Lacerda, M; Pinto, M. (2001). «Percurso Biográfico pela mão de Freire», in (Cortêsão, L. 2001, Coord). *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*, Porto: Edições Asa.
- Ramos, R. Yús (2001). *Educación Integral – una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée, Vol I.

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DEMOCRACIA E HISTÓRIA: NÚCLEOS DO PENSAMENTO E OBRA DE PAULO FREIRE

Emanuel Oliveira Medeiros

Dedico este texto a todas as pessoas do mundo, de todas as épocas, que buscam a liberdade e resgatam os seus semelhantes de todas as formas de opressão.

Desde há muitas décadas que estudo e dou a estudar textos e obras de Paulo Freire, desde logo a Obra *Pedagogia do Oprimido*, que considero uma Obra Clássica Contemporânea. Quando muitos não trabalhavam nem citavam Paulo Freire, fazia-o com convicção decorrente do conhecimento do seu Pensamento, da coerência da sua obra e da sua ação como Educador, no Brasil e não só. Sempre considerei que, se bem estudado e entendido, é um Filósofo e Educador, isento e independente, embora por vezes conotado em termos políticos. Sempre me pareceu ser – e é – um Filósofo e Pensador ao Serviço do Ser Humano, ao Serviço da Liberdade e da Humanização, da Humanidade que existe em cada um de nós. Paulo Freire é um Filósofo empenhado e comprometido com a Pessoa concreta e com o Povo, com as pessoas e com os povos. A pessoa e o povo não são entidades abstratas mas entidades concretas.

No contexto deste artigo, devo dizer quem me mostrou a importância deste Autor. Foi o Professor Doutor José Ribeiro Dias, de Saudosa Memória, que tanto me falava e escreveu sobre Paulo Freire. Depois deste facto, falar e escrever sobre Paulo Freire era insuspeito, considerando que o Professor José Ribeiro Dias nunca fez cedências a nenhuma tendência ideológica, a não ser defender os autores e conceitos que sempre contribuíram – e contribuem – para uma educação fortemente personalista e humanista. O Professor Doutor José Ribeiro Dias, de Saudosa Memória, foi, a meu convite, meu Orientador das minhas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, que defendi, na Universidade dos Açores, em fevereiro de 1997, do meu Doutoramento, que defendi, na Universidade dos Açores, no dia 18 de julho de 2003. Quando ponderei apresentar-me a Provas de Agregação, consultei, informalmente, vários Professores Catedráticos. Um dos Professores que consultei foi o Professor Doutor José Ribeiro Dias, que me incentivou, sem

reservas, a apresentar-me a Provas de Agregação, nas quais não participou, e defendi-as em fevereiro de 2011. Ainda este ano de 2023, no início do ano, deu um parecer sobre o meu *Curriculum Vitae* e incentivou-me para um grande Desafio que, por enquanto, guardo em segredo. Desafio que me lançou, de modo muito enfático e entusiasta, e apresentando as razões que guardo para mim, a seu tempo se saberá.

Ora, no livro de Homenagem ao Professor Doutor José Ribeiro Dias, aquando da sua Jubilação, em 2000, escrevi o artigo “O Currículo como Praxis Libertadora: Uma Reflexão a Propósito de Paulo Freire” (Medeiros, 2000, pp. 751-766). Nesse artigo abri caminho para uma *Teoria do Currículo* e para uma *Filosofia do Currículo*, disciplina que veio a ser oferecida numa das Edições do Mestrado em Educação e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo seu interesse, retomo aqui apenas parte de parágrafo do referido artigo: “Ao percorrermos com atenção o texto de Paulo Freire, encontramos uma preocupação constante de interpelar a autenticidade no pensar, no comunicar, no ser. Várias expressões dão conta desta intencionalidade educacional: “convivência autêntica”, “autêntica praxis”, “reflexão verdadeira”, “pensar autêntico”, “pensar verdadeiro”, “forma autêntica de pensar”, “palavra verdadeira”, “diálogo verdadeiro”. No centro está, de algum modo, a construção crítica de um viveiro de eticidade e verdade” (Medeiros, 2000, p. 754).

Paulo Freire escreve nas *Primeiras Palavras*, com que abre o livro *Pedagogia do Oprimido*. Escreve Paulo Freire: “As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas./ Um dos aspetos surpreendentes, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o “medo da liberdade, a que faremos referência no primeiro capítulo deste livro” (Freire, 2009, p. 23)

Para este artigo utilizo a “48ª Reimpressão” do livro *Pedagogia do Oprimido*. A primeira edição, que li, foi a de 1974. Tenho duas outras edições. *Fiz questão de ler o livro como se fosse pela primeira vez, sem me deixar influenciar pelos sublinhados na outra edição*. Embora tenha o conhecimento do livro, a sua leitura, noutra edição, mas com o texto integral, teve a vantagem de me colocar perante uma nova leitura, que traz sempre *novidades*, embora a temática seja conhecida, mas, muitas vezes, numa leitura de uma edição

sem sublinhados permitiu-me confirmar o conhecimento, ao mesmo tempo que me deu a ver outras expressões, sem estar condicionado pela leitura da edição de 1974. Tomei esta decisão porque a 45ª Edição e a 48ª Reimpressão, mantêm o texto original, são também edições da Editora Paz e Terra, e, antes das *Primeiras Palavras*, de Paulo Freire, têm um Prefácio do Professor Ernani Maria Fiori, com o título “Aprender a dizer a sua palavra”, que é, de facto, um desafio permanente de Paulo Freire para esse dizer primeiro, original e originante, para o qual o Autor de *Pedagogia do Oprimido* desafia cada pessoa-sujeito, cada sociedade e cada povo.

No ato do Batismo, o Celebrante diz a Pais e Padrinhos: “Que Deus vos dê a Graça de, em breve, poderdes ouvir a Sua palavra”, Sua da Criança, e Sua de Deus. Se cada um de nós soubesse a Gravidade e Maravilha do Dom da Fala, da Palavra, Original e Nova, que entra no mundo, nunca se atrevia a querer tirá-la e abafá-la, a quem quer que seja, seja em que idade for. Que Cada um Saiba sentir o *Milagre da Fala, o Dom da Palavra*, com o qual o mundo fica mais rico e se transforma. Quando as crianças começam a falar pais e mães, padrinhos e madrinhas estão tão atentos a esse *novo Nascimento. Falar é Nascer de Novo*, falar sempre é sempre renascer. Mesmo na ausência da fala com muitos vocábulos, permanece o “universo vocabular” e o Dom da Fala e a pessoa faz-se sempre entender. *Não há não comunicação. Há sempre comunicação*. Felizes daqueles que olham para cada ser humano como alguém portador da fala, da palavra, para o diálogo. De um modo próprio, antecipamos, desde já, em parte, o que Paulo Freire nos diz sobre a “Teoria da Ação Dialógica”. Mas aqui é mais do que Teoria é mesmo a Graça Divina de aprender e falar e, como afirma Paulo Freire, para “pronunciar o mundo.” O Ato Criador é um Ato de Liberdade. Diria mesmo que é numa ordem ontológica e metafísica que compreendemos o que Paulo Freire nos diz quando fala na nossa “vocação ontológica de SER MAIS”.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire explicita, e opõe, a “Teoria da Ação Dialógica” à “Teoria da Ação antidialógica”. Pela primeira os oprimidos libertam-se com a autoconsciência e com a ajuda do líder revolucionário enquanto, pela segunda, os oprimidos tornam-se prisioneiros e hospedeiros dos dominadores. Apetece-se aqui evocar a Canção do Grupo Musical Delfins. “Soltem os prisioneiros, em todo o mundo há prisioneiros”. Muitas vezes ouvi – e ouço - essa Canção, designadamente enquanto Timor-Leste, antiga colónia portuguesa, estava subjugado pelo Opressor, que era a Indonésia. Depois do 25 de abril de 1974, Portugal fez a descolonização mas continuou a empenhar-se pela autodeterminação do Povo de Timor Leste,

que, na altura foi invadido pela Indonésia. Num espetáculo memorável, com a Presença do então Presidente da República Portuguesa, o Dr. Jorge Sampaio, ouvimos a Canção “Ai Timor”, cantada pelo Cantor Rui Represas e “Soltem os Prisioneiros”, pelo Grupo Musical os Delfins. E, atualmente, neste ano de 2023, continuamos a constatar que há tantas pessoas e povos dominados pelos dominadores. É o caso da Ucrânia que foi invadida pela Rússia, há quase dois anos, com os EUA e a União Europeia quase incapazes de porem fim a essas guerras sangrentas, porque em termos internacionais não está contemplado o Direito de Ingerência. E tudo remonta à então invasão do Iraque, contra a qual se bateu o Santo Padre, o Saudoso Papa S. João Paulo II e, depois, Bento XVI e, agora, foi o Papa Francisco a opor-se contra a invasão da Ucrânia. Já em 2014 o Papa Bento XVI opôs-se à anexação da Crimeia pela Rússia e a outras atrocidades. Todos os Papas trazem sempre uma mensagem de Paz e de Diálogo, tendo sempre presente a situação no Médio Oriente e na Terra Santa. O próprio Papa Francisco ofereceu-se para ser mediador das negociações entre a Rússia e a Ucrânia. A Santa imagem da Virgem Maria esteve em Território da Ucrânia. Tanta Opressão, tanta guerra, tanto sangue derramado. Que mundo é este? Que (des)humanidade é esta? Tudo nos faz ver a força dos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia da Esperança*. *Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*. *Saberes Necessários à Prática Educativa*, entre outros, de Paulo Freire. Livros, e Filósofo, que leio sempre com muito gosto e deles retiro, sempre, mensagens novas e renovadas.

E no Ocidente as próprias democracias vacilam, na União Europeia, mas também na América do Norte, como na época, recente, com Donald Trump e no Brasil com Bolsonaro. Também nessa altura escrevi sobre a atualidade e vigor do Pensamento de Paulo Freire, que defende que o Homem é um Ser Histórico. Nos seus escritos é clara a conceção de Paulo Freire sobre conceção histórica do homem e a sua historicidade, o mundo não é estático, não há um fixismo mas uma dinâmica que caracteriza a “educação problematizadora”, por oposição à “educação bancária”, que é estática. A “Teoria da Ação Dialógica” põe em questão o mundo autocrático e dominador. Os dominados, sem consciência e liderança libertadora, tornam-se hospedeiros de quem os dominam. Só uma visão crítica pode alterar o estado das coisas e fazer dos oprimidos sujeitos históricos, conscientes, e, assim, donos do seu destino.

Vemos como é de flagrante atualidade o pensamento educacional e político de Paulo Freire. Só quem defende um mundo ingénuo não está interessado

que todos sejam, porque, na realidade todos *estão sendo*, mas só a educação problematizadora leva a essa “conscientização” histórica. Nunca será demais salientar a “Vocação ontológica” do homem, do sujeito-pessoa em “SER MAIS”. Nesse sentido Paulo Freire fala no verdadeiro desenvolvimento, que também pode constituir uma “palavra geradora” e um “tema gerador”, que remete para atitudes, valores, cultura, etc., constituindo, por exemplo, uma “unidade programática”. Paulo Freire fala mesmo numa “Filosofia do Desenvolvimento” (Paulo Freire, 2009, p. 133).

Afirma Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*: “A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspetos do que nos parece constituir o que vimos chamando pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele, e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que a pedagogia se fará e refará” (Paulo Freire, 2009, p. 34).

A *Pedagogia do Oprimido* é uma “pedagogia libertadora” (p. 35). Em 2004 foi publicado, em Portugal, o livro *Portugal, Hoje – O Medo de Existir*, do Filósofo José Gil. Tenho a 3ª edição, deste livro, publicado em janeiro de 2005. Entre outros aspetos o referido Filósofo fala no “sistema das invejas” e nos “*grupos de inveja*” e “nas condições sociais propícias à eclosão e à proliferação das invejas” (José Gil, 2005, p. 96). Ora isso cria uma patologia nas pessoas deformadas e instituições. Nesses casos, muitas vezes quem exerce cargos são os autores escondidos do *bullying*, servindo-se da sua posição hierárquica para instrumentalizar, manipular e pressionar terceiros, mas o tempo encarrega-os de os punir. Tem havido notícias de fenómenos desses mesmo em instituições de educação que, por princípio, deveriam dar exemplo de educação tornando-se, ao contrário, instituições e estruturas de perseguição, mas que a prazo só regeneram com pessoas credíveis, fiáveis e carismáticas, que atuam e agem com base em Princípios e valores de integridade. A realidade vai demonstrando que quem pratica o *bullying* beberá do seu próprio veneno. Ora a inveja, o ódio, a maldade são nocivos atributos de quem exerce não a função, mas de quem a perverte para perseguição, isso geralmente é típico de medíocres e de pessoas más, estruturalmente más, com instinto de dominação, que Paulo Freire retrata como opressores. Mais cedo ou mais tarde têm mau fim. Temos assistido com vários ditadores, o que lhes espera não é nada de bom. Como afirma o Provérbio: “A maldade castiga o seu mestre”. Há que reler o livro de José

Gil e fazer algumas ligações com a *Pedagogia do Oprimido* porque os dominadores são doentes, ou maus, têm uma mente doente, perversa e má, e criam ambientes destrutivos e necrófilos, um termo que Paulo Freire usa para caracterizar os opressores, que têm instinto de morte, ao contrário dos democratas que têm instinto de vida. Ora Paulo Freire em a *Pedagogia do Oprimido* fala nos dominadores como tendo instinto de morte, de necrofilia. Pelo contrário, a Educação Problematizadora ama a Liberdade e a Vida. A Autoridade está sempre ao serviço da Verdade e da Liberdade.

A propósito de “*Medo de Existir*”, o Professor Manuel Ferreira Patrício, afirmava que o que há é algo mais fundo, da ordem, forte, do Ser, o que há é *Medo de Ser*. Neste sentido, e em coerência com Manuel Ferreira Patrício, Paulo Freire afirma, com clareza, dando conta do querer e do temor, que tolhe o Ser: “*Querem ser, mas temem ser.*” [sublinhado nosso] (Paulo Freire, 2009, p. 38). Há que pensar a fundo nesta afirmação, no que às pessoas, às instituições e aos povos diz respeito: “*Querem ser, mas temem ser*”. Visto bem, a Democracia é da Ordem do Ser. Sobre os oprimidos afirma Paulo Freire: “Descobrem que não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora”. E adiante acrescenta Paulo Freire: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (Paulo Freire, 2009, p. 38).

A problematização é libertação. Mas mesmo nas sociedades supostamente democráticas, no fundo, temem a “educação problematizadora”, a filosofia e o filosofar, temem as Letras e as Humanidades, Humanas, ao estejam Serviço da verdadeira humanização. As Humanidades asséticas de nada servem para a verdadeira formação humana. As próprias instituições educativas que deviam ser de saber libertador têm o impulso “necrófilo” de perseguir quem “ousa pensar”, como já Kant defendera. As democracias não são assim tão democráticas, são, muitas vezes, mais burocráticas e funcionarizadas, como já Karl Jaspers denunciava quando afirmava que “o homem vive eixado na ideia de função”. Afinal, a *Pedagogia do Oprimido* não é só para as sociedades dominadoras, mas também para as pretensas democracias, que se ficam pela mera formalidade, sem avançarem para o desenvolvimento de todos e de cada um, e para o desenvolvimento do povo, como sujeito concreto, intemporal mas temporalizado, nos desafios e finalidades que se colocam, em cada etapa, para a robustez e consolidação da Democracia. Como afirmava o Doutor Mário Soares, ex-Presidente da República Portuguesa, as Democracias precisam de ser irrigadas todos os dias.

Mesmo o pensamento filosófico não é assim, só por si, tão democrático, se ficar por uma caricatura da reflexão. Só um pensamento filosófico-educacional, praticado por Figuras com coragem, como Paulo Freire, e muitos outros, estão ao serviço da Formação Humana e da Humanidade. Razões tem a UNESCO em fazer da Filosofia uma Escola para todos, designadamente no livro *Filosofia e Democracia no Mundo*. Em Muitos setores é preciso, paradoxalmente, democratizar a Filosofia, sem prejuízo de um pensamento próprio, de Autoria. Do que se trata é da formação em valores e da Filosofia em todos os seus ramos, com sentido interdisciplinar e busca de unidade. Um dos valores que leva uma vida para se dar provas é a “Confiança”, ser credível e idóneo. A Confiança permite a abertura e o diálogo. Na atualidade – talvez também noutros tempos da História –há uma falta de Confiança generalizada. O Papa Bento XVI falava – e está escrito – sobre a importância das pessoas credíveis e fiáveis, só a credibilidade e a fiabilidade geram integridade e Confiança. Ser uma pessoa de confiança é tarefa para uma vida. Ser de confiança é ser íntegro. As práticas interpessoais e em democracia exigem confiança, na Vida, as relações humanas exigem Confiança. Afirma Paulo Freire: “A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e certas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança./ Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira./ Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.” (Paulo Freire, 2009, pp: 94-95).

A *Esperança* coloca-nos a essência mesma do Futuro, da Futuridade, do querer e da vocação ontológica de SER MAIS, de desejar o Melhor, como pessoas, como famílias, como povos, como humanidade. A *Esperança* coloca-nos no sentido de *Horizonte*. Paulo Freire é um Homem de Esperança, tem fé no Homem, nos homens, nas pessoas concertem, que vivem, que têm alegrias e tristezas, que são oprimidas e desejam a libertação. Mas diria que é pouco se colocamos a fé no homem sem, antes, durante e depois – isto é, sempre, colocar a Fé em Deus, Só Deus é o SENHOR da Vida, do Universo, da História, da Humanidade. A entrada de Cristo na História mudou, para sempre, o Sentido da História, não só no *cronos* (estamos em 2023 d. C) mas também no Logos, do Sentido da Razão. Cristo é a Esperança verdadeira, além de que a Esperança é uma Virtude teologal. Quando apenas há Esperança nos homens, ora há democracia ora há ditaduras e guerras sanguinárias, com

a morte de milhões de inocentes, e com a destruição de cidades, como tem acontecido na Ucrânia e nos bombardeamentos entre Israel e a Palestina. É o impulso de morte, a necrofilia, de que fala Paulo Freire. É importante notar que Paulo Freire fala em História e em historicidade, o que permite ver a natureza histórica do homem e estudar o que foi o passado, o que está a ser o presente e o que pode ser o futuro. Em Paulo Freire há um otimismo que resulta da sua concepção humana, a de que o homem, o ser humano, a pessoa, tem uma “Vocação Ontológica” de SER MAIS, mas *esse Mais* não é da Ordem do Ter, mas sim da *Ordem do Ser*, de uma Ontologia da História, uma Ontologia que reúne, no seu Núcleo, as várias disciplinas da Filosofia. A Ontologia trata do Ser, é o Logos do Ser, na sua integridade, multiplicidade e unidade. A Ontologia da História também deve estudar a Criatividade com que as pessoas, as instituições e os povos geram realidade, a partir da problematidade com que colocam as questões da existência e da coexistência, da formação da pessoa e do desenvolvimento coletivo, de uma instituição ou de um povo. Mas nem todas as possibilidades e potencialidades se equivalem, A Potência de Ser deve passar por uma “Ontoética”, uma expressão do Professor Doutor José Enes. O que vem à existência importa que seja bom para o ser humano e para a humanidade. Mas é preciso “dar tempo ao tempo”. A “Educação problematológica” é decisiva para questionar o que convém em termos axiológicos porque nem todos os valores se equivalem. Os Valores que valem, o que tem Valor deve ter solidez ontológica.

Saber esperar é da família da Esperança. Há uma Esperança que nos coloca na dimensão espiritual e há outra dimensão, inferior, da Esperança que a coloca ao nível da historicidade e da humanidade.

Ao falarmos da esperança, e numa dinâmica de intertextualidades, na Obra de Paulo Freire, citamos a Obra: *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Afirma Paulo Freire: “A esperança é necessidade ontológica” e adiante escreve: “Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Paulo Freire, 2003, p. 10). Segundo Paulo Freire a Esperança tem uma íntima relação à verdade e à ética. Mas precisamos de vivenciar e praticar a esperança, para que tenha vigor vivencial e histórico nas nossas vidas. Paulo Freire fala mesmo da “educação da esperança” e escreve logo a seguir: “É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero.” (Paulo Freire, 2003, p. 11). Considero que é de potenciar, na vida de todos nós, das pessoas, das famílias, dos povos e da humanidade a importância

que Paulo Freire atribui à Esperança. A Esperança dá-nos força para caminhar, não só a esperança do ponto de vista humano, mas a Esperança, em sentido mais profundo e alto, isto é, a Esperança que dá ao homem o seu sentido humano-divino, o sentido da Transcendência. O próprio Paulo Freire, com referências históricas fala na “Democracia Cristã” (Paulo Freire, 2003, p. 45).

A palavra, em verdade, e na verdade, é sempre libertadora. Também no livro *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire fala da “necessidade de dizer sua palavra” (Paulo Freire, 2003, p. 40). Paulo Freire fala “do papel da linguagem na história” (Paulo Freire, 2003, p. 43). A linguagem é parte integrante de nós, antes de ser uso, é ser, nós somos linguagem e com ela problematizamos, compreendemo-nos e desocultamos o mundo. (cf. p. 44).

No livro *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* afirma Paulo Freire, num registo biobibliográfico, da maior importância, até hermenêutica: “escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968. Texto que re-tomo agora, na sua “maioridade”, para re-ver, re-pensar, para re-dizer. Para dizer também pois que o retomo noutra texto que tem igualmente seu discurso que, do mesmo modo, fala por si, falando da esperança.” (Paulo Freire, 2003, p. 53). O Filósofo Paulo Freire fala da metodologia que seguiu e escreve: “O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel. Pelo menos foi assim comigo. O tempo da escrita do livro *Pedagogia do Oprimido* foi precedido de um “tempo de oralidade”, em que Paulo Freire o discutia com várias pessoas. A este propósito afirma: “Levei um ou mais de um ano falando de aspetos da Pedagogia do Oprimido. Falei a amigos que me visitavam, discuti-os em seminários, em cursos.” (Paulo Freire, 2003, p. 54). É interessante notar que *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* corresponde a um tempo em que Paulo Freire estava no “exílio” (p. 53). Foi o tempo em que o Filósofo começou “a falar” “da gestação mesma do livro”. O exílio foi vivido como um tempo de falar da génese e desenvolvimento do livro *Pedagogia do Oprimido*, mas como um tempo de Esperança, como um tempo de Sentido, o que me faz aqui evocar o livro *O Homem em Busca de Um Sentido*, da Autoria de Viktor Frankl que foi forçado ao exílio do campo de concentração de Auschwitz. Triste e Sagrada Sina a de Pensar e Desejar, com Esperança, o melhor para os seus irmãos, para os filhos de Deus e da Humanidade.

A *Pedagogia do Oprimido* é assumido como livro e como Prática Pedagógica (Paulo Freire, 2003, p. 59).

No livro *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, a determinada altura Paulo Freire suscita várias questões, tão importantes para uma Filosofia da Educação. Afirmo o Filósofo: “Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno?”

Estas questões já estão presentes, do modo implícito ou explícito, no livro *Pedagogia do Oprimido*, estão aqui muito bem formuladas no livro *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* e encontram-se muito bem formuladas, explicitadas e desenvolvidas no livro *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*, que tenho em duas edições: a 5ª edição, publicada pela Editora Paz e Terra, em 1997, e a Edição, que comprei em S. Paulo, na Cortez Editora/Livraria, a 39ª Edição, publicada pelas Edições Paz e Terra, uma Edição especial de 1. 000. 000 exemplares. Trata-se de uma Edição comemorativa, publicada em 2009. (Comprei o livro a 28/09/2009, como referi, em S. Paulo/Brasil, aquando da participação num Colóquio internacional, realizado em S. Paulo/Brasil).

Há uma afirmação central no pensamento educacional de Paulo Freire, que é o seguinte: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, 2009, p. 79).

Essa dinâmica educativa é também um ato cognoscente, que, através da dialogicidade se percorre uma aprendizagem que vai da “*doxa*” para o “*logos*”, da “*imersão*” para a “*emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”. (Paulo Freire, 2009, p. 80). Há, assim, um sentido de “compromisso”.

Vejamos mais uma citação que põe a claro a oposição entre a educação e prática “bancária” e a educação e prática problematizadora. Afirmo Paulo Freire: “A conceção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do carácter histórico e da historicidade dos homens”. (Paulo Freire, 2009, p. 83).

O mundo deve ser, tem de ser, um lugar de existência e coexistências. Daí a importância da Democracia, que se deve afirmar contra todas as formas de ditaduras, poderes totalitários e classes dominadores. Em Democracia a Soberania está em cada eleitor e no Povo. A Pedagogia do Oprimido é aquela que desoculta a opressão e leva ao desvelamento do mundo. Todos temos o Direito de Existir, também como sujeitos que transformam o mundo. Todos temos uma História em aberto, que problematizamos, todos temos uma Biografia, uma Biobibliografia, um *Curriculum Vitae*, todos temos Projetos de Vida, mesmo que não explicitados. E tudo fazemos melhor na vida com amor, com a capacidade de amar. Paulo Freire dá relevo ao amor na sua concepção e aceção de educação e na vida. Há que defender a “humanização dos homens” e a sua “vocação histórica”, também no exercício da cidadania. Destaco uma afirmação aparentemente tão simples, mas tão profunda de Paulo Freire: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Paulo Freire, 2009, p. 86). Temos de “*ser mais*”, deixar ser, que é simultâneo à “*emancipação*”. Mas a funcionarização retira muito desse direito natural de ser. Há pois o sentido de Direito Pessoal e Universal de Ser e Existir. Aliás, a Dignidade é co-natural ao Homem, faz parte integrante da sua Essência Ontológica e Metafísica de Ser.

A Fala e a Palavra não são verbalismo. Afirma Paulo Freire “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar.” E quase de imediato afirma: “Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (Paulo Freire, 2009, p. 90). Revejo-me no que Paulo Freire afirma sobre o Diálogo, mas não subscrevo, como afirmação absoluta, o seguinte: “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho” (Paulo Freire, 2009, 90-91). É nuclear o diálogo, mas pode-se dizer a verdade sozinho, até porque, em rigor, sozinho ninguém fala, quando alguém fala há um imenso de nós que está implícito. O nós e o eu estão interligados, embora com gradações diferentes. Afirma Paulo Freire: “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho” (Paulo Freire, 2009, 90-91). Pode não ser assim, pode, até, ser o contrário. Vejamos um trabalho *de* grupo ou um trabalho *em* grupo. Se todas as pessoas estiverem direcionadas na procura da verdade, então o diálogo é um caminho seguro para a verdade. Mas se a maior parte tiver uma lógica de argumentação oca e um dos participantes, em sinceridade, estiver na lógica, no *logos* da razão, então, à semelhança de Jürgen Habermas, a verdade e a razão está no melhor

argumento, não à maneira sofisticada, mas à maneira da procura da verdade, da razão, mesmo que em boas práticas de intersubjetividade(s).

Para Paulo Freire o *Programa Educativo* não deve ser imposto, a imposição é um ato típico da dominação, em que se transmite sem se discutir, sem se buscar. A educação problematizadora é uma Educação Filosófica, mais, exige uma Filosofia da Educação. Afirma Paulo Freire: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação./ O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* [...]. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatómicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Paulo Freire, 2009, p. 101).

Esses temas ganham, à partida, significação porque emanam das pessoas-sujeitos e do povo, das suas ideias, ideais, finalidades, objetivos, das suas ocupações e preocupações, etc. Dá-se uma interação entre ação e reflexão, isto é, dá-se o que Paulo Freire designa de *Praxis*, que é a síntese aberta e dinâmica do pensar e do agir.

A busca das “palavras geradoras” e dos “temas geradores” exigem uma metodologia adequada, participada e participativa, olhando os outros como pessoas-sujeitos de vivências e portadores de epistemologias pessoais, de sentidos e significações. Cada ser humano é, em verdade, uma pessoa e sujeito epistêmico, o que eu designaria de *cognitivivências*, vivências e experiências, passíveis de percepção, de um conhecimento que se vai interligando.

Há uma conexão entre metodologia e investigação. Afirma Paulo Freire: “A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto.” (Paulo Freire, 2009, p. 114). A investigação do pensar dos outros não se faz sem os outros, do mesmo modo que o pensar do povo não se pode fazer sem o povo. (cf. Paulo Freire, 2009, p. 115). Na conceção da educação problematizadora, a “Educação e a investigação temática” são “momentos de um mesmo processo” (Paulo Freire, 2009, 118).

A Educação problematizadora está intimamente ligada à *Educação como Prática da Liberdade*, isto é no dinamismo da História, das pessoas e dos

povos, e da interação entre ambos. Só a Democracia, fecundada por ideias e ideais democráticos, permite que a História não seja nem fixismo nem laxismo. Por isso Paulo Freire coloca em interação a Liberdade e a Autoridade, conceitos e realidades sujeitos a problematização.

No livro *Educação como Prática da Liberdade (EPL)*, afirma Paulo Freire “Nos que pretendiam deter a História, para assim, manter seus privilégios. Nos que pretendiam antecipar a História, para, assim, “acabar” com os privilégios. Ambos minimizando o homem. Ambos trazendo sua colaboração à massificação, à demissão do homem brasileiro, que apenas iniciava sua admissão à categoria de povo” (Freire, 1965, *EPL*, pp: 56-57). Esse registo histórico não retira, bem pelo contrário, a dimensão metafísica, formulada, a dado passo, deste modo: “A sua transcendência está também em nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação mas sempre de libertação. Daí a Religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque ser finito e indigente tem o homem na sua transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade que ele começa a fazer precisamente quando varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos.” (Freire, 1965, *EPL*, pp. 40-41).

O homem é um ser inacabado, inconcluso, daí o seu movimento para o SER MAIS. Afirma Paulo Freire em *Educação como Prática da Liberdade*: “Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (Paulo Freire, 1965, p. 40).

Para Paulo Freire, o diálogo, a educação dialógica, pressupõe *amor* e também um pressuposto da verdadeira educação, isto é da educação dialógica, da educação problematizadora. Se pensarmos e meditarmos nos nossos sentimentos, o amor é, de facto, e na realidade, construtivo e edificante, o amor é vida e a vida é amor, o amor é criador e doador de sentido, o amor une, o amor é paz, o amor faz-nos ser mais, em dinâmica e transcender. Mas, com Erich From somos levados a pensar no amor, mas também na sociedade do desamor, nessa sociedade que desagrega e segrega. Impõe-se uma pergunta:

como recuperar o amor numa sociedade de desamor, de ódios, de tantas guerras, de invejas, de mentiras, numa sociedade de enganos? O amor faz paz, o amor constrói. Onde mora o amor? Como estão os corações das pessoas? Como está o Coração da Humanidade? Para quando a evidência de fundo de que somos todos irmãos e Filhos de Deus? Cristo é a Prova salvífica do Amor de Deus por nós. Precisamos de uma comunidade que saiba compadecer, que saiba o valor da Compaixão. Como resgatar a crença no ser humano que se auto-descredibiliza e faz o jogo de um sociedade destrutiva? Afirma Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa./ Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos sobre aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele.” (Freire, 1965, *EPL*, p. 96).

Somos tempo. Por que desperdiçamos o tempo que nos é dado viver e coexistir? Por que desperdiçamos o tempo em que somos chamados a conviver com os nossos irmãos, com os nossos contemporâneos? Bento XVI afirmou – e está escrito – que “o Homem voltou as costas a Deus”. Todavia dedicou toda a sua vida a Cristo e o seu lema episcopal era “Colaborador da Verdade”. Num registo mais laico, mas profundamente humano, Paulo Freire enfatiza a Verdade, a “Vocação ontológica” do homem em SER MAIS. Não é uma visão niilista, pelo contrário, há em Paulo Freire uma Ontologia e uma Metafísica, também uma Ontologia Educacional, dinâmica, que fundamenta a Educação Problematicadora.

Somos tempo. Somos Cronos e Logos. Acentuo o Logos e não tanto o Cronos, a Essência e a Luz que fica de um Tempo e de uma Vida vivida, pensada e sofrida, que são todas as vidas. E a Educação Significativa é chamada a compreender o Sentido, as finalidades e os meios de realizar a Educação para a Liberdade e para a Libertação. Só um Desenvolvimento integral e libertador poderá promover a Pessoa, os Povos e a Humanidade. Afirma Paulo Freire (1965, p. 41): “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se [...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.”

No Tempo e na sua Vida, na sua História de Vida, (In)Dizível, em Amor e Dor, em tristezas e alegrias, o Homem, a Pessoa, esse Mistério, vive uma Biografia, em dinamismo, e, numa Busca para Ser Mais, encontra Deus, seu Redentor, e eis que o pulsar do Coração, interpela a Razão, na Sensibilidade dos Sentidos, num Abraço Divino.

Referências bibliográficas

- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia do Oprimido*. 45º S. Paulo/Brasil. Edição. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo/Brasil. 39ª Edição. Edição Especial (1.000.000 exemplares)
- Freire, Paulo (2009) *Pedagogia do Oprimido*. 48º Reimpressão. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo/Brasil. 10ª Edição.
- Freire, Paulo (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (1965?). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. (5ª edição). (pela não confirmação da data de publicação, referenciamos o livro nas citações, através das iniciais EPL).
- Gil, José (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Medeiros, Emanuel Oliveira (2000). "O currículo como Praxis Libertadora: Uma Reflexão a propósito de Paulo Freire". In Veiga, Manuel Alte da & Magalhães (orgs.) *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 751-766.

**EDUCAR PARA A TRANSFORMAÇÃO:
UM SOBREVIVO ANTROPOLÓGICO, ÉTICO E POLÍTICO
PELO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

Hugo Monteiro

Considerações iniciais: na margem do século

Confirma-se uma observação, quase um lugar-comum: uma vida centenária não se esgota na data exata da sua celebração. Há centenários que se antecipam, como que numa premonição, e que se replicam, como que num tremor de terra. Paulo Freire (1921-1997) regressa, em sísmica força e proverbial destempero, na vizinhança do seu centésimo aniversário. Após alguns anos a navegar entre o esquecimento e a santificação (que é uma forma de esquecimento!), o espaço mediático retoma Paulo Freire, a maior parte das vezes pelas piores razões.

Quando o seu país de nascimento é varrido por uma onda autoritária, germinada na indigência e no obscurantismo, a efigie de Freire ganha um particular e revelador estatuto de símbolo. Nutrida por raiva, a «ala dos barões famintos»¹ – *na contagiante descrição sambista de Chico Buarque, outro dos proscritos* – elege a obra de Freire como inimiga preferencial, numa condenação que é, na verdade, uma homenagem. Pensador da educação como democracia e como *prática de liberdade*, o educador centenário é alvo natural e compreensível por parte das diatribes do autoritarismo. Os esforços de silenciamento, inúteis, passam a ser uma espécie de anexo indesejado ao programa de festas.

Lido hoje – e já descontada a fatura da missão de enfrentar, com as armas da educação, da crítica, da filosofia crítica da educação, as turbulências políticas do tempo – Paulo Freire desperta, pelo menos, duas potencialidades fundamentais ao agir refletidamente educativo:

- *Ultrapassar o confinamento da reflexão educativa à instituição “escola”.* Para além das virtudes (auto)corretivas da (auto)caricatura, quando se tenta denunciar o tradicional sem se ousar sair dele, a leitura de Freire alerta-nos para a Educação como experiência ou como morada, o que alarga consideravelmente o seu âmbito. Mesmo se, porventura, a crítica ao dispositivo escolar e aos seus agentes constitua o nosso *lugar de fala*,

¹ Buarque. «Vai Passar», *Chico Buarque*. Barclay/Polygram/Philips, 1984.

facilmente constatamos que, mesmo se falamos de escola, estamos essencialmente a falar de outros espaços e de outras geografias;

- Encarar a Educação sob a lente de Paulo Freire implica um pressuposto simples, mas instigante: *a Educação não é uma técnica, não é um processo e não é uma ferramenta*. Educador ou educadora que se preze não limita a sua ação à comunicação eficaz, não se basta na informação transparente, nem sequer se presta a ser simples indutor/a de disciplina. Toda a educadora, todo o educador, *são profissionais de relação*, estando nesta relação a chave de um bom, infinito e inultrapassável problema: informar sem impor, comunicar sem submeter, mas principalmente estabelecer uma conexão real com as outras pessoas, valorizando as suas diferenças e exercendo um sentido de justiça integralmente transformador.

1. Dos pressupostos antropológicos ao alargamento epistemológico

Não sendo um trabalho datado ou meramente circunstancial, é inegável que o pensamento de Paulo Freire adquire maior nitidez quando temos em conta a paisagem social da América Latina, por onde distribuiu o seu périplo transformador. Uma América cuja economia de desigualdade, da *favela* brasileira à *población callampa* chilena², espelha o que Eduardo Galeano designou e descreveu como a «Subamérica»³, arredada da história oficial e da aridez higienizada dos discursos protocolares. Era esta mesma «Subamérica» que desfilava aos olhos de Paulo Freire quando, enquanto educador e animador comunitário, verificava a abismal diferença de linguagens entre as instituições educativas e as famílias dos/as jovens estudantes. Trata-se de uma constatação decisiva.

Entre a realidade quotidiana dos alunos e das alunas desta «Subamérica» e a linguagem e exigências da escola vive-se um «descaso absoluto»⁴. Os saberes do dia-a-dia consolidam-se na luta pela sobrevivência e legitimam-se em contextos de grande pobreza, onde as abstrações do ensino reprodutor são luxos supérfluos. O divórcio entre estes dois universos deve-se, para Freire, ao predomínio ideológico da educação excludente, que desvaloriza e anula a cultura e saberes prévios de quem chega à escola. As margens, às quais não se reconhece a dignidade dos saberes, veem agravado o seu desfavorecimento social ao chegar à escola, que fala o idioma dos privilegiados e

² Rosenmann. *Tiempos de Oscuridad. Historia de Los Golpes de Estado En América Latina*. Madrid: Akal, 2013.

³ Galeano. *As Veias Abertas Da América Latina*. Lisboa: Antígona, 2017, p. 416.

⁴ Freire. «Sou Projeto», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, ed. Adelaide Gonçalves, Débora Dias, e Fernando de la Cuadra. Lisboa: Outro Modo, 2022, p. 72.

surge como reduto institucional da classe social dominante. Se, de um lado, temos a linguagem das classes populares, escutada e amadurecida nas ruas e nos bairros, do outro, nas instituições educativas, temos a linguagem das ciências e das instituições, que ensaia anular e penalizar as culturas de origem das pessoas acolhidas. Nas palavras de Freire, trata-se de «duas sintaxes» em confrontação, sendo que a inflexibilidade da sintaxe escolar, do lado do poder e com força de lei, condena à partida milhões de crianças, que rotula como incompetentes e como ineducáveis (*Idem*, pp. 72-73).

Enfrentar e colmatar esse abismo entre escola e identidade popular revela-se uma das faces de um problema tão educativo quanto político, na perspectiva da construção de uma educação democrática e inclusiva. Esse desafio revela-se, em Freire, bem mais expressivo do que uma simples questão de eficácia pedagógico-didática. Na verdade, uma educação realmente transformadora, capaz de superar os déficits democráticos e os grandes desafios do tempo, implica o reconhecimento de, pelo menos, três vetores fundamentais.

O primeiro vetor é *antropológico* e pressupõe que toda a educação decorre de uma conceção de pessoa humana, que se faz repercutir diretamente na ação. Coisificar a outra pessoa, convertê-la num mero objeto ou, mais subtilmente, numa simples função (enquanto «aluno», enquanto «utente» ou enquanto «cliente») é desumanizá-la, agindo como se ela fosse um mero recipiente vazio, passivo e mudo. A atitude de sobrançeria institucional, o paternalismo e o assistencialismo são reflexos de uma coisificação da outra pessoa, em que se suprime a sua iniciativa e a sua «responsabilidade participante»⁵. Pelo contrário, a educação que conta deve humanizar, executando a passagem entre a relação alienante «Eu-Iso» para a relação «Eu-Tu», em que a outra pessoa é efetivamente outro sujeito, com voz e palavra efetivas. A relação educativa é, aqui, realmente um encontro e um diálogo entre sujeitos, com o mesmo direito de *pronunciar* o mundo e para transformá-lo⁶.

Já o segundo vetor é de natureza *analítica* e inscreve a educação, tanto na sua reflexão como na sua prática, numa crítica do presente, para dele extrair «os elementos da atualidade histórica que dificultam ou favorecem a humanização integral»⁷. Herdeiro de uma tradição iluminista⁸, na sua vinculação

⁵ Freire. *Educação Como Prática Da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, s.d., p. 58.

⁶ Freire. *Pedagogia Do Oprimido*, Porto: Afrontamento, 2018, p. 161.

⁷ Vicente. «Educação, Diálogo, Crítica e Libertação Na Ação e No Pensamento de Paulo Freire», *Revista Filosófica de Coimbra*. 8:4 (1995): 373-406.

⁸ Kant. «Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?», *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*.

a um presente que requer o exercício da crítica⁹, a pedagogia de Freire exige a todos os seus agentes reflexão permanente e capacidade de olhar para os desafios incessantes do tempo.

Mas há ainda um terceiro vetor fundamental, este de índole *política*. Qualquer prática educativa, seja ela de natureza pedagógica ou não, é também uma prática política, que legitima poderes e hierarquias numa determinada ordem social. Por ser implicitamente política, nenhuma pedagogia é inocente, neutra ou imparcial. Por isto mesmo, é necessário repelir qualquer fundamentalismo ou verdade absoluta, que anulam a possibilidade de ser-se sujeito na sociedade e na história.

Daí a necessidade de reafirmar uma educação democrática, requerente de uma pedagogia centrada na validação e na valorização da pessoa enquanto agente político e social. A pedagogia crítica, que daqui decorre, promove espaços de relação e de interação «onde a complexidade do conhecimento, cultura, valores e problemas sociais possam ser explorados em diálogo aberto e crítico»¹⁰.

Em causa, não apenas a reconsideração da pedagogia pela crítica, mas mais exatamente o reposicionamento da pedagogia *como* crítica.

1.1. Radicalidade do pensamento-ação

Rer Paulo Freire implica, então, tomar contacto com uma abrangente missão de re-humanizar o gesto educativo, que insiste no direito de ler e de interpretar a realidade (contra a imposição do sentido), que aponta para a efetiva democratização dos saberes (contra a fossilização disciplinar do conhecimento) e que não desiste do alcance transformador da educação (contra o ensino reprodutor e acrítico). Isto exigirá um esforço de coerência que se traduz num desafio efetivo, principalmente se transposto para o tempo das redes sociais, nas suas verdades absolutas e enquistamentos dogmáticos.

O pensamento de Freire é antídoto de oposição à rigidez dogmática (seja ela «conservadora» ou «vanguardista»), que encara a sua verdade como uma espécie de âncora inamovível, estabelecida «para sempre e para todos»¹¹. O desafio está em renunciar à noção *estática, compartimentada e bem-comportada*

Lisboa: Edições 70, 1992, pp. 11–19.

⁹ Foucault. «Qu'est-Ce Que Les Lumières?», *Dits et Écrits, II, 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001, pp. 1381–97.

¹⁰ Giroux. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020, p. 144.

¹¹ Dussel. *Hacia Una Filosofía Política Crítica*. Bilbao: Desclée, 2001, p. 83.

*de realidade*¹², característica das mais asfixiantes estruturas opressoras. Como atrás referimos, em educação – tanto na prática pedagógica mais formal quanto nos contextos amplos da intervenção social – não há possibilidade de neutralidade ou de imparcialidade, já que nunca nos resguardamos do sentido ético-político das nossas ações. Quando se harmonizam com uma ordem social conservadora, estas ações legitimam poderes e reconstituem hierarquias; ao contrário, quando assentes em moldes transformadores e críticos, as ações reclamam a postura viva, criativa, vigilante – e sempre potencialmente rebelde ou dissidente – de todos os sujeitos envolvidos. Como acrescenta Enrique Dussel, cada pessoa, no contexto ético de uma *pedagogia da libertação*, é crítica e locomove-se em contexto crítico, escutando todas as vozes como válidas e agindo sem receio de quebrar consensos¹³. O alargamento de horizontes do que se considera o saber válido – *que não significa, de todo, renunciar à validação do saber* – permite ampliar as fronteiras do que se considera ciência, do que se valida como cultura e do que se admite como experiência educativa relevante.

Para Freire, é fundamental garantir à experiência educativa justa uma dimensão sociocomunitária, que a defina como negociação e diálogo, em vez de imposição e ditado. É urgente, então, favorecer processos de circulação de conhecimento que partam da base para o topo, ou de baixo para cima das velhas pirâmides da hierarquia social¹⁴. Só assim garantimos uma verdadeira comunidade aprendente, que equipare experiências e que nivele relações autênticas, substituindo «alunos» por «participantes» e ensino reprodutivo por «consciência crítica» (*Idem*, pp. 84-5). No campo da intervenção social, enquanto dimensão do educativo, esta mudança de papéis torna-se óbvia, no momento em que pessoas e contextos são tidos em consideração na sua radical excedência: para lá de qualquer função, para além de qualquer serviço ou definição institucional; a pessoa excede a utente, assim como o cidadão excede o cliente.

Toda a pessoa é excesso face à frieza calculadora da técnica, do número e das imposições. Na tentativa de se corresponder a esse excesso alerta-se para uma *radicalidade*, que define o posicionamento do/a educador/a enquanto crítico. Uma radicalidade que não se traduz por inflexibilidade ou

¹² Freire, *Pedagogia Do Oprimido*, p. 63.

¹³ Dussel, *Hacia Una Filosofía Política Crítica*, p. 284.

¹⁴ Freire. «Círculos de Cultura», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, ed. Adelaide Gonçalves, Débora Dias, and Fernando de la Cuadra. Lisboa: Outro Modo, 2022, pp. 83-84.

extremismo, já que se define principalmente a partir do vínculo profundo, reflexivo e amoroso das pessoas entre si e no mundo¹⁵.

Radicalidade é enraizamento no mundo, cujo sentido infinito e inacabado se torna tão mais evidente quando mais se intensifica a curiosidade investigativa e a reflexão. Radicais seriam os que, nas palavras de Freire, «rejeitam o assistencialismo amaciador ou a força das imposições» em nome do alcance transformador assumido pelo respeito do «homem como pessoa, por isso, como sujeito» (*Idem*, p. 57).

1.2. Reconstruir conceitos: leitura-mundo

Inerente aos processos educativos mais tradicionais, nas suas inúmeras variações, está uma forma única de conhecer e de validar o conhecimento. O conhecer define-se unilateralmente do lado de quem detém o poder, que é também quem diferencia o conhecimento válido do inválido.

Por isso mesmo, há que atender aos motivos e razões pelas quais Freire define a experiência da leitura como gesto educativo imprescindível, desde que fique garantida a sua mais completa aceção. Ler, para Freire, não se pode confundir com a conceção ingénuo que, associada a uma prática mecânica, ambicionaria reproduzir mimeticamente conteúdos fechados e definitivos. Pelo contrário, ler é *reinventar, recriar e reescrever*¹⁶, reclamando ao ato da leitura um processo criativo que deve estar presente em qualquer atividade de estudo. Todo o ato de leitura é um ato de reinvenção.

É preciso então reconhecer Paulo Freire como um leitor. Um leitor de textos e de obras escritas, certamente, mas não só. Um leitor, isto é, alguém que se posiciona criticamente perante o mundo, na sua riqueza – na sua inquieta e inabarcável transformação. Essa fluidez de mundo exigirá a vigilância de uma leitura permanente, de renovada e incansável curiosidade e abertura face ao que acontece. Esse é um dos mais inultrapassáveis perfis do/a educador/a, seja ele/a professor/a ou interventor/a social.

Mas há que não esquecer o desígnio do *estudo*.

Freire sublinha que estudar é ação inventiva de um sujeito, não se resumindo nunca à «relação leitor-livro, ou leitor-texto» (*Idem*, p. 9). Trata-se, na verdade, de uma atitude de diálogo tanto para com os textos como para com o mundo, alimentada por curiosidade e pela mais inquieta das vivacidades.

¹⁵ Freire, *Educação Como Prática Da Liberdade*, p. 45.

¹⁶ Freire. *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Torna-se imperativo e, atualmente, nada evidente, o resgate da experiência da leitura do que Freire designou pela «cultura do silêncio», onde jaz a «consciência dominada» (*Idem*, p. 56). É a partir desse resgate que se deve disputar a significação da palavra «estudo», reposicionando-a a partir de uma pedagogia da libertação.

A leitura, que não se confunde com a descodificação de um texto, ou o estudo, que não se mistura com a absorção passiva de informação, correspondem a uma experiência de mundo. Ambas se situam como correlatos de uma curiosidade essencial, bem como da infinita e vital atitude indagadora de qualquer homem ou de qualquer mulher. A abrangência da leitura, a extensão do estudo, dizem respeito ao que, mais recentemente, Bell Hooks descreveu como a «autorrealização» pressuposta a toda a aprendizagem genuína¹⁷. Facilmente se constata como esta ideia funciona em direção oposta à prática da leitura na escola convencional, onde ler ou estudar significa deixar-se *invadir* por uma mensagem diferida, formatada, que pede reprodução mimética. Ao contrário, está aqui em causa uma ação de descolonização de mentes, mobilizadora da imaginação (*Idem*, p. 105) e nutrida pela liberdade do questionamento.

No texto e para além dele, o que está em causa é o *alargamento antropológico*, na educação humanizada, e *epistemológico*, na educação como construção de conhecimento, como condições inultrapassáveis de toda a pedagogia crítica. Ela convoca-nos à reponderação e à ressignificação de uma fatia considerável do léxico escolar, à luz de uma educação mais abrangente, mais participada e mais democrática.

2. “Fenomenologia da condição oprimida”¹⁸

Escrito na proximidade das grandes contestações estudantis dos anos 60, *Pedagogia do Oprimido* traduz a emergência histórica da construção humanizada do tempo, na tarefa de contrariar lógicas instaladas de opressão, de violência e de racismo, a que se associam os preceitos da má-consciência humanitária ou da ingenuidade idealista do paternalismo caritativo e assistencial. O silenciamento da palavra de outrem e a eliminação das diferenças refletem um processo sistémico e quotidianamente reproduzido de

¹⁷ Hooks. *Ensinando Pensamento Crítico. Sabedoria Prática*. São Paulo: Elefante Editora, 2022.

¹⁸ Cf. Vicente, «Educação, Diálogo, Crítica e Libertação Na Ação e No Pensamento de Paulo Freire», p. 385.

naturalização de desigualdades¹⁹, onde as instituições educativas e sociais desempenham, infelizmente, um claro papel.

A pedagogia de Freire corresponde ao ato de reconhecer e de contrariar esta dinâmica, desde logo através de uma dignificação do estatuto da palavra da outra pessoa, no seu direito à participação e no seu ativo exercício de diferença. A recuperação da humanidade passa pelo alcance de um efetivo direito à palavra, que se partilha e se põe em jogo no diálogo e na partilha. Trata-se do sentido relacional de uma educação emancipatória, que sempre se faz *com* as pessoas, e não unicamente *para* as pessoas²⁰. De forma a alcançar a autenticidade deste enquadramento relacional, vencendo barreiras culturais e artifícios hierárquicos, é preciso reconhecer e ultrapassar o processo de assimilação, através do qual o sistema opressor se instala e se impõe nas vidas e realidades de pessoas e grupos.

2.1. A sedução da estrutura opressora

Trata-se da necessidade de um reconhecimento: a opressão sobrevive graças a um mecanismo de internalização, na medida em que as pessoas acolhem – «hospedam», na expressão de Freire – as regras e mecanismos do sistema que as tolhe (*Idem*, p. 38). A prescrição e imposição de regras, num processo modelado por uma relação de submissão obediente ao poder, espelham uma sociedade de desequilíbrios e assimetrias, perpetuada pela adesão inconsciente das pessoas oprimidas. Desumanizada e reduzida a peça descartável de um sistema tido por único, a pessoa oprimida entrega-se a uma passividade obediente, que lhe é induzida desde cedo em contextos educativos, que se desdobram e refletem no quotidiano social e laboral.

Para vencer este poderoso processo de incorporação do sistema opressor, por parte da pessoa oprimida, é necessária a aquisição de uma consciência crítica e de uma capacidade dialogante que, não raras vezes, pode até ser dolorosa. O «parto doloroso», como quase socraticamente refere Freire, passa pelo evidenciar do peso das injustiças, no desconforto que alimenta a luta pela emancipação.

Não se trata se uma ingénua e perversa troca de papéis entre opressor e pessoa oprimida, que apenas perpetuaria um ciclo de desigualdade sistémica. O que está em causa, na verdade, é o nascimento criativo de novas formas de ser, de estar e de viver em comum.

¹⁹ Lopes; Louçã; Ferro. *As Classes Populares. A Produção e a Reprodução Da Desigualdade Em Portugal*. Lisboa: Bertrand, 2017.

²⁰ Freire, *Pedagogia Do Oprimido*, p. 37.

2.2. Uma ética da transformação

É necessário, neste sentido, revisitar a definição de transformação social, bem como as condições em que esta se dá.

Inerente ao projeto de Freire, quase enunciando esse projeto, está a demanda, tão interpretativa quanto reconstrutora, que Licínio Lima designou por «pedagogia da subversão»²¹. Trata-se de um ímpeto e de uma emergência de ação que, a par da responsabilidade descritiva inerente a uma *fenomenologia da consciência oprimida*²², reclama uma efetiva praxis transformadora. Neste sentido, a pedagogia crítica de Paulo Freire enquadra-se no conjunto de autores contemporâneos apostados em perseguir a prioridade transformativa apontada pela célebre tese XI sobre Feuerbach, de Marx: «Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo»²³.

Ressalve-se que esta urgência transformadora, se atendermos ao contexto específico do pensamento educacional, faz com que se reconheça a Paulo Freire uma singularidade importante. É que, em sentido contrário à tendência, especialmente vigente na Europa, que enredava a educação em amarras de pessimismo, de onde parecia difícil sair, Paulo Freire apontava o caminho da esperança consequente na educação. Residia aí, aliás, a única via possível para a transformação social efetiva²⁴. Se há possibilidade de avançar para a mudança estrutural da sociedade, essa possibilidade passa essencialmente pela educação. É nela que reside a semente para a realização histórica do que, hoje, é classificado como impossível²⁵.

Seja como for, é necessário revisitar o que se poderá entender por *transformação social*, admitindo, desde logo, que esta urgência de *transformação de mundo* não é independente do modo como o mundo se dá à interpretação. É necessário sublinhar que a célebre tese XI, de Marx, tem, ela própria, um «contexto situacional» a interpretar²⁶, além de orientações diversas de

²¹ Lima. «Estudar Paulo Freire: Uma Pedagogia Da Subversão?», *Novos Contributos Para a Leitura Da Obra de Paulo Freire. Novos Tributos a Paulo Freire*, ed. Luiza Cortesão e José Pedro Amorim. Porto: Afrontamento, 2021, pp. 53–77.

²² Vicente, «Educação, Diálogo, Crítica e Libertação Na Ação e No Pensamento de Paulo Freire», p. 385.

²³ Marx. «Teses Sobre Feuerbach», *Obras Escolhidas, I*. Lisboa: Avante, 1982, pp. 1–3.

²⁴ Vicente, «Educação, Diálogo, Crítica e Libertação Na Ação e No Pensamento de Paulo Freire», p. 400.

²⁵ Freire, «Sou Projeto», p. 73.

²⁶ Moura. *As Teses Das “Teses”. Para Um Exercício de Leitura*. Lisboa: Avante, 2018, p. 637.

leitura, que contrariam a tentação ingênua de uma abordagem literal. Mas é verdade que, tanto o carácter poupado da fórmula quanto a sua frequente e maquinal repetição, pode favorecer mal-entendidos. Entre eles, desde logo, a confusão entre a crítica ao idealismo, realmente ensaiada por Marx, e a divisão entre teoria e prática, desta vez com privilégio da prática. A tentação frívola de tecer uma barreira excessiva entre *interpretação do mundo* e *transformação do mundo* enreda a leitura em equívocos, tanto no plano da filosofia de Marx quanto no dos seus leitores responsáveis, como é o caso de Paulo Freire.

Para o educador brasileiro, inevitavelmente, alcançar a transformação do mundo passaria sempre por mudar, também, os pressupostos pelo qual o mundo é interpretado. Uma renovada leitura do mundo é condição essencial para a sua mudança estrutural, de forma a permitir a passagem entre a consciência oprimida, que «hospeda» a opressão na sua leitura do mundo, para a «consciência livre e criadora»²⁷, cuja emancipação depende de uma nova leitura de mundo. *Mudar o mundo é começar por reinterpretá-lo.*

De acordo com a precisão de Jean-Luc Nancy, no contexto de uma mais recente leitura de Marx, é preciso, então, devolver à XI tese sobre Feuerbach o sentido do «fazer diferente»²⁸, que não se contrapõe de forma mecânica ao ato interpretativo. Antes, o mundo libertado transforma-se no mesmo gesto em que se reinterpreta, fazendo-se diferente e dizendo-se de outra maneira: isto é, desvendando criticamente velhas estruturas e criando novas formas de viver em comum. O desígnio ético-político da pedagogia de Paulo Freire, sem conhecer esta precisão de Jean-Luc Nancy, coloca certamente a *praxis libertadora* como consequência da «consciência crítica da opressão»²⁹. O/a educador/a crítico nutre-se, pois, de uma interpretação tão responsável quanto inventiva: tão mais prática quanto mais teoricamente articulada e tão mais consequente quanto mais interpretativa.

2.3. Nem técnica, nem método

A essência dialógica do processo educativo, no seu desenrolar não-hierárquico e globalmente participativo, determina necessariamente que a relação educativa autêntica não permita receituários e fuja do simplismo das respostas de manual. Por outro lado, enquanto experiência reflexiva,

²⁷ Freire, *Educação Como Prática Da Liberdade*, p. 71.

²⁸ Nancy. *Que Faire?*. Paris: Galilée, 2016, p. 76.

²⁹ Freire, *Pedagogia Do Oprimido*, pp. 41-43.

humana e nunca imparcial ou neutra, a educação emancipatória determina a ultrapassagem da lógica assistencial e caritativa, que hierarquiza relações e prejudica a educação enquanto trabalho solidário e conjunto, ou «colaboração» (*Idem*, pp. 160 e sgs.).

Em diálogo com militantes da Base F.U.T. (Frente Unitária de Trabalhadores), em Portugal, pouco depois do 25 de abril, Freire alertava para os efeitos nocivos da «falsa concepção de caridade»³⁰. Essa caridade provém da mesma abstração e do mesmo vazio que promulga, apologeticamente, a ação exercida por amor a uma humanidade abstrata, característica dos gestos pessoais e institucionais de filantropismo³¹. Contraponto direto desta ingenuidade caritativa é a politização da ação, decisiva ao ponto de traçar fronteiras entre a experiência educativa de feição transformadora (revolucionária) e, pelo contrário, a iniciativa que sustenta o poder dominante (reacionária). Não basta que uma bem-intencionada atitude crítica tente exercer influência a partir do conforto privado dos seus referenciais próprios. É que estes referenciais não dialogam, não negociam, não conflituam. É por isso necessário que o diálogo, enquanto encontro, confrontação, choque... Tenha incidência direta na realidade visada, na sua fluidez dinâmica, movente e irrepetível. É essa realidade em movimento que vai invalidar a excessiva estruturação dos métodos e das técnicas, requerendo um alargamento epistemológico importante ao pensamento e à intervenção em educação³². A relação educativa-dialógica, por definição também política, ultrapassa a disciplina do método ou a arrumação de qualquer roteiro, em nome da inquieta espontaneidade da vida concreta. Na informalidade do registo oral, Freire esclarece-nos, em direta frontalidade:

É a ingenuidade de certos educadores que pensam que é possível uma metodologia dialógica com o operário, com o camponês, com o pescador e fica nisso, fazer uma conscientização dentro da escola. O que eu chamo conscientização na intimidade do seminário. Isso não existe. Conscientização de pijama. A conscientização está nua da cintura para cima, com

³⁰ Freire. «Alfabetização e Conscientização», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, ed. Adelaide Gonçalves, Débora Dias, e Fernando de la Cuadra. Lisboa: Outro Modo, 2022, pp. 105-141.

³¹ Monteiro. *Migrações e Hospitalidades. Crítica Do Cosmopolitismo Nas Fronteiras Do Século*. Famalicão: Húmus, 2022.

³² Monteiro. «Investigação, Transformação e 'Palavramundo': Novos e Velhos Desafios Ético-Metodológicos», *Educação, Sociedade & Culturas*. 54 (2019) 65-84.

o peito de fora e o músculo e a mão disposta para transformar o mundo.
Sem isso, vão fazer croché³³!

Transformação sem roteiro, pois; rebelde à estipulada arrumação do método, ao ponto de o recusar. Nas palavras igualmente diretas de Teresa Santa Clara, no calor da conversa com Freire:

Eu acho que essa palavra método aplicada a Paulo Freire tem que ser banida. Não sei como isto aqui entrou, mas agora toda a gente fala em Paulo Freire em termos de método. Eu reajo sempre, eu nunca deixo... Em termos de técnica... A coisa é muito mais funda... é uma perspectiva (*Idem*, p.141).

A um tempo recriando e possibilitando a construção desta que é «uma perspectiva», em vez de «uma técnica», a educação é a chave para o alcance real de alternativas emancipatórias. Se acondicionar as pessoas na repetição memorizadora (e menorizadora) da designada «educação bancária», o que erroneamente se designa por educação passará a ser, na verdade, instrumento de domesticação e de aquietamento. Mas se, pelo contrário, *humanizar* as pessoas devolvendo-lhes o direito de se afirmarem enquanto sujeitos ativos, mobilizando as suas linguagens e as suas experiências, a educação (no seu todo, que não apenas na sua vertente escolar) é o eixo inultrapassável da esperança e da transformação.

3. Urgências freireanas do/no presente

Vive-se em plena expansão do neoliberalismo, que acomoda franjas crescentes da vida pessoal e social às regras do mercado global³⁴. Entre avanços e recuos, entre adesão e resistência, a lógica da competitividade e da concorrência, bem como os princípios do individualismo e da meritocracia assumem posições nos centros de decisão política e assentam âncora no mais desavisado senso comum. Este contexto requer, com combatividade e urgência, a resistência vigilante de uma pedagogia crítica, que saiba reocupar, como ensinou Freire, o direito emancipatório de nos dizermos a nós mesmos/as³⁵.

³³ Freire, «Alfabetização e Conscientização», p. 123.

³⁴ Rodrigues. *O Neoliberalismo Não é Um Slogan*. Lisboa: Tinta da China, 2022.

³⁵ Freire. «Não Há Educação Neutra», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, ed. Adelaide Gonçalves, Débora Dias, and Fernando de la Cuadra. Lisboa: Outro Modo,

Um dos conceitos sujeitos a uma espécie de colonização semântica é o de «liberdade», cada vez mais hegemônico pelo sentido de liberdade comercial, de tendência neoliberal. Esta aceção abstrata e desabitada de liberdade gravita sobre a educação, decalcada da economia de mercado e disfarçando a desigualdade estrutural que a locomove³⁶. O neoliberalismo institui a liberdade como atributo predominantemente individual, como se esta fosse elemento prévio e transversal a relações calibradas pela lógica de mercado. Posta em jogo em circuitos de competição entre sujeitos, a apologia do individualismo e da liberdade individual colocam a rivalidade pessoal e institucional como desígnio ideológico-político de realização da sociedade.

Na verdade, a disputa pela definição do conceito de liberdade poderia constituir apenas um exemplo, para aquilo que, na verdade, é um processo mais vasto. A entrega do discurso e das práticas educacionais ao «jogo generalizado da concorrência»³⁷ é um risco crescente e efetivo, que se visibiliza tanto na rendição do pensamento educacional aos pressupostos do mercado, como na orientação caritativa e assistencial da intervenção social e educativa, para lá do circuito da educação formal. Na rapidez de um momento conclusivo, resumiremos a potencialidade de resistência do pensamento de Freire na resposta a estas duas tendências complementares, que encerram a educação contemporânea na adequação ao mercado ou na caridade assistencial.

3.1. A crítica como desassombro e paixão

Um passo atrás, para impulsionar os almejados dois passos à frente... Com cruel ironia, as vagas de contestação que, nos anos 60 e 70, atravessaram os países ditos «ocidentais» foram assimiladas pelo sistema dominante, que foi encontrando poderosas qualidades regeneradoras nos pressupostos que o beliscavam com tanta veemência. O sistema aperfeiçoa a já conhecida arte de se rejuvenescer nas críticas que o visam e de se reavivar com a força dos seus pretensos opositores³⁸.

2022, pp. 144–56.

³⁶ Sacristán. «Os Novos Liberais e Os Velhos Conservadores Perante a Educação. A Ordem Neoliberal Nas Escolas», *Políticas Educativas. O Neoliberalismo Em Educação*, ed. José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 47–65.

³⁷ Laval. *A Escola Não é Uma Empresa. O Neoliberalismo Em Ataque Ao Ensino Público*. São Paulo: Boitempo, 2021.

³⁸ Boltanski; Chiapello. *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso, 2007, pp. 199 e sgs.

No esvaziamento das alternativas e na desvalorização do concreto, as ideias convertem-se em *slogans* e as reivindicações em *marketing*, facilitando-se a conversão das apologias da imaginação, da inventividade ou da autonomia em preceitos de desregulação laboral, precariedade e individualismo³⁹. O neoliberalismo entrou no século XXI pela porta grande, varrendo para de baixo do tapete a substância e a contundência, que lhe não convinham.

Reivindicações importantes de movimentos sociais e estudantis que, nos anos 60, provinham da educação e visaram tão diretamente as práticas educativas, nos seus vários níveis, convertem-se hoje em eixos discursivos da educação neoliberal. Os louvores de uma criatividade que, ao serviço das lógicas mercantis da «start-up» e do empreendedorismo⁴⁰, é transformada em mercadoria, a subjugação do tempo livre ao mercado e à produtividade⁴¹, a conversão da crítica da padronização da sociedade-indústria à apologia do individualismo são exemplos do modo como a Educação, hoje, está mais do que nunca sujeita a um processo de docilização acrítica, que precisa urgentemente de revisitar a obra de Paulo Freire. Com *desassombro* e com *paixão educativa*.

Requer-se desassombro, no reconhecimento de uma conjuntura técnica, política e mediática que sublinha e agrava autoritarismo institucional e a centralidade do indivíduo, na lógica impiedosa do *salve-se quem puder*. O desassombro tempera, com reflexão e intencionalidade, uma retórica de eficiência que faz vítimas nos contextos socioeducativos, quando o número e a medida parecem impor-se à pessoa e à relação.

Pede-se, por outro lado, a prerrogativa da paixão, como a mais tenaz das resistências ao frio padrão da uniformidade. Irredutível a medidas ou rankings, o motor da relação educativa estabelece-se como contraponto imediato dos mais implacáveis mecanismos da desigualdade, que com mais evidência se repercutem onde a educação democrática se deveria afirmar como bem público.

Desassombro e paixão surgem, aqui, como palavras freireanas de resposta ao presente, não apenas pela imposição de nos situarmos no tempo como seus leitores criativos como, também, pela necessidade de assumir o debate,

³⁹ Mould. *Against Creativity*. London: Verso, 2018.

⁴⁰ Campos; Soeiro. *A Falácia Do Empreendedorismo*. Lisboa: Bertrand, 2016.

⁴¹ Araújo; Monteiro. «Para Uma Definição de Tempo Livre Tendo as Crianças Por Medida e Referente. O Que Diz a Língua Dos Pássaros?», *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*. Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais (2020): 53–68. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/issue/view/670>.

o conflito, a discussão criadora inerente à educação como «ato de amor»⁴². Para não deixar cair este pressuposto de *amorosidade pedagógica* em qualquer ingenuidade idealista, é preciso reconhecer o seu sentido político.

Não existe relação educativa sem amor, que atravessa o próprio princípio de educabilidade de todas as pessoas, mas que surge também como inscrição participativa do sujeito na história⁴³. A inscrição da pessoa na *história como possibilidade* corresponde a uma dinâmica de tomar partido e de se dizer a si próprio/a no tempo que é, necessariamente, passional. É amor de uma liberdade que, em grito de revolta ou viva consciência de si, excede o sentido individualista, tão caro aos preceitos da liberdade comercial, por se enraizar em construção coletiva, criativa, justa e solidária.

3.2. Educação como diálogo e co-construção

Freire é também antídoto contra o triunfalismo de um certo mercado de bem-estar, que surge no espaço educativo como solução generalizada para os problemas mais mediáticos. Centrando a sua ação no indivíduo, como se as desigualdades educacionais tivessem origem predominante na esfera individual, este tipo de soluções serve como aquietação do indivíduo ao sistema, eliminando fatores de possível rebeldia institucional e constituindo-se como derivações socioeducativas das mais anestésicas lógicas de mercado.

É possível, no tempo das redes sociais, ziguezaguear entre formas disfarçadas de poder, numa espécie de subjugação inconsciente potenciada pelo recuo das aptidões relacionais. Quando Freire, há décadas, entreviu na escassez de vivência comunitária uma das características da opressão colonial (*Idem*, p. 70), identificava como característica dessa opressão um poder exercido de forma exterior, orientado de fora para dentro. O poder tombava sobre a cabeça do indivíduo, como que numa sentença injustificada. Esse poder externo, essa força sem legitimação coletiva e em lógica de total afastamento entre governante e governado, opera de modo a tolher a consciência crítica e a capacidade reflexiva das pessoas. Exerce, numa imagem recorrente em Freire, uma ação anestésica⁴⁴, onde se inclui a lógica assistencialista.

⁴² Freire, *Educação Como Prática Da Liberdade*, p. 96.

⁴³ Freire. *Pedagogia Da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁴⁴ Freire, *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*, p. 81.

Agindo sobre a outra pessoa sem que esta assuma qualquer papel nessa ação, o assistencialismo traduz uma relação assimétrica, onde impera a perpetuação da ordem dominante na escassez de participação e no apagamento da responsabilidade das próprias pessoas na orientação dos seus percursos e na resolução dos seus próprios problemas. Nas palavras de Freire:

O grande perigo do assistencialismo está na evidência do seu anti-diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica⁴⁵.

Em sentido contrário, a dimensão participativa sugerida no neologismo «co-laboração»⁴⁶ sublinha a coautoria do processo de educação emancipatória, seja ela escolar ou não-escolar.

Com Freire, é justo recuperar os moldes dessa «co-laboração», quando explicita princípios claros de resistência à menorização caritativa, típica do pedagogismo opressor assistencialista.

Reiterando que a educação não corresponde a um processo salvífico, em que a figura messiânica do/a educador/a assume a incumbência heroica de libertar a outra pessoa, Freire relembra a horizontalidade da experiência educativa. Trata-se de uma horizontalidade orientada, no itálico de Freire, para *uma forma qualquer de ação* (*Idem*, p. 161). No diálogo autêntico, na diversidade pessoal e cultural, na ação coletiva, as pessoas serão sempre *coautoras* de uma ação que queira ser realmente libertadora. O ato coletivo de *interpretar*, de *desvendar*, de *suspeitar* (*Idem*, p. 162) não se divorcia de um princípio partilhado de ação, que retira os processos participativos de *educação-investigação-ação* dos métodos e das técnicas, para inscrevê-los no espaço reflexivo e politizado da metodologia⁴⁷. Ou seja, no plano da educação transformadora, é o campo reflexivo da metodologia – de maior complexidade, mas de realização mais frutífera – que ultrapassa o automatismo pessoal dos métodos e técnicas.

Fora dos determinismos simplistas, para além do frio afastamentos das análises e dos diagnósticos, Freire faz da relação resistência. É fundamental, em nome do legado da sua escrita, não ceder a instrumentalizações orientadas

⁴⁵ Freire, *Educação Como Prática Da Liberdade*, p. 57.

⁴⁶ Freire, *Pedagogia Do Oprimido*, p. 160.

⁴⁷ Monteiro, «Investigação, Transformação e ‘Palavramundo’: Novos e Velhos Desafios Ético-Metodológicos».

para o regresso do slogan vazio, do mercado oportunista ou da presunção assistencialista. Há que priorizar o alcance emancipatório da educação como experiência relacional.

*

Nem simplesmente individual, nem impessoalmente universal, a experiência educativa não faz vida fácil a qualquer definição de algibeira. Diz respeito ao singular, na singularidade insubstituível da pessoa, mas remete ao plural, na relação, partilha ou negociação. Não se reduz ao individualismo, nem à aferição de mérito, mas pluraliza-se infinitamente nas conversas, nas permutas e nos enredos. A experiência educativa é singular-plural⁴⁸. E é aí que a educação não se deixa limitar por tecnocracias, por prescrições, por medidas ou por rankings.

Referências bibliográficas

- Araújo, Maria José; Monteiro; Hugo. «Para Uma Definição de Tempo Livre Tendo as Crianças Por Medida e Referente. O Que Diz a Língua Dos Pássaros?», *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*. Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais (2020): 53–68. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/issue/view/670>.
- Boltanski, Luc; Chiapello; Éve. *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso, 2007.
- Buarque, Chico. «Vai Passar», *Chico Buarque*. Barclay/Polygram/Philips, 1984.
- Campos, Adriano, Soeiro; José. *A Falácia Do Empreendedorismo*. Lisboa: Bertrand, 2016.
- Dussel, Enrique. *Hacia Una Filosofía Política Crítica*. Bilbao: Desclée, 2001.
- Foucault, Michel. «Qu'est-Ce Que Les Lumières?». *Dits et Écrits, II, 1976-1988*, 1381–97. Paris: Gallimard, 2001.
- Freire, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- . «Alfabetização e Conscientização», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, edited by Adelaide Gonçalves, Débora Dias, and Fernando de la Cuadra, 105–41. Lisboa: Outro Modo, 2022.
- . «Círculos de Cultura», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, edited by Adelaide Gonçalves, Débora Dias, and Fernando de la Cuadra, 81–91. Lisboa: Outro Modo, 2022.
- . *Educação Como Prática Da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, s.d.
- . «Não Há Educação Neutra», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, edited by Adelaide Gonçalves, Débora Dias, and Fernando de la Cuadra, 144–56. Lisboa: Outro Modo, 2022.

⁴⁸ Jean-Luc Nancy, *Être Singulier Pluriel*. Paris: Galilée, 2013; Hugo Monteiro, «De Uma Frágil Radicalidade A Passo de Gato No Pensamento (Político) de Jean-Luc Nancy», *Revista Filosófica de Coimbra*. 51:26 (2017): 111–36.

- . *Pedagogia Da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- . *Pedagogia Do Oprimido*. 3ª. Porto: Afrontamento, 2018.
- . «Sou Projeto», *Paulo Freire Centenário: Um Educador No Mundo*, eds. Adelaide Gonçalves, Débora Dias, e Fernando de la Cuadra, 65–80. Lisboa: Outro Modo, 2022.
- Galeano, Eduardo. *As Veias Abertas Da América Latina*. Lisboa: Antígona, 2017.
- Giroux, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020.
- Hooks, Bell. *Ensinando Pensamento Crítico. Sabedoria Prática*. São Paulo: Elefante Editora, 2022.
- Kant, Immanuel. «Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?», *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, 11–19. Lisboa: Edições 70, 1992.
- Laval, Christian. *A Escola Não é Uma Empresa. O Neoliberalismo Em Ataque Ao Ensino Público*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- Lima, Licínio. «Estudar Paulo Freire: Uma Pedagogia Da Subversão?», *Novos Contributos Para a Leitura Da Obra de Paulo Freire. Novos Tributos a Paulo Freire*, eds. Luiza Cortesão e José Pedro Amorim, 53–77. Porto: Afrontamento, 2021.
- Lopes, João Teixeira; Louçã, Francisco; Ferro, Lígia. *As Classes Populares. A Produção e a Reprodução Da Desigualdade Em Portugal*. Lisboa: Bertrand, 2017.
- Marx, Karl. «Teses Sobre Feuerbach», *Obras Escolhidas, I*, 1–3. Lisboa: Avante, 1982.
- Monteiro, Hugo. «De Uma Frágil Radicalidade A Passo de Gato No Pensamento (Político) de Jean-Luc Nancy», *Revista Filosófica de Coimbra*. 51: 26 (2017): 111–36.
- . «Investigação, Transformação e ‘Palavramundo’: Novos e Velhos Desafios Ético-Metodológicos», *Educação, Sociedade & Culturas*. 54 (2019): 65–84.
- . *Migrações e Hospitalidades. Crítica Do Cosmopolitismo Nas Fronteiras Do Século*. Famalicão: Húmus, 2022.
- Mould, Oli. *Against Creativity*. London: Verso, 2018.
- Moura, José Barata. *As Teses Das “Teses”. Para Um Exercício de Leitura*. Lisboa: Avante, 2018.
- Nancy, Jean-Luc. *Être Singulier Pluriel*. Paris: Galilée, 2013.
- Nancy, Jean-Luc. *Être Singulier Pluriel*. Paris: Galilée, 2013.
- . *Que Faire?*. Paris: Galilée, 2016. Oli, Mould. *Against Creativity*. London: Verso, 2018.
- Rodrigues, João. *O Neoliberalismo Não é Um Slogan*. Lisboa: Tinta da China, 2022.
- Rosenmann, Marcos Roitman. *Tiempos de Oscuridad. Historia de Los Golpes de Estado En América Latina*. Madrid: Akal, 2013.
- Sacristán, José Gimeno. «Os Novos Liberais e Os Velhos Conservadores Perante a Educação. A Ordem Neoliberal Nas Escolas», *Políticas Educativas. O Neoliberalismo Em Educação*, ed. José Augusto Pacheco, 47–65. Porto: Porto Editora, 2001.
- Vicente, Joaquim Neves. «Educação, Diálogo, Crítica e Libertação Na Ação e No Pensamento de Paulo Freire», *Revista Filosófica de Coimbra*. 8:4 (1995) 373–406.

**A PEDAGOGIA DIALÓGICA EM PAULO FREIRE:
FUNDAMENTOS, ATITUDES, ATOS E ESTRATÉGIAS
PARA O ENSINO SECUNDÁRIO**

Joaquim Pinto

*Movemo-nos como quem educa,
certamente porque primeiro nos
movemos como quem é gente.*

Paulo Freire

*Não devemos acreditar na maioria
que diz que apenas as pessoas
livres podem ser educadas, mas sim
acreditar nos filósofos que dizem
que só as pessoas educadas são
livres.*

Epicteto

Introdução

O espaço e o tempo da sala de aula emergem, no contexto da escola, como elementos privilegiados para a construção de um sentido que se busca a si mesmo, no pulsar de uma reflexão inclusiva que não se faz sem o ‘embarque’ comunitário de todas e de todos os presentes no ‘acontecer’ da aula. Do «momento-aula» brota a urgência do ‘agora’, para o qual todos os presentes podem ser convocados e cuja presença manifesta e reflexiva, porque fundamental, sempre ‘conta’.

A prova de que a reflexão dos alunos extravasa chão, paredes e horários, é a frequência com que discussões e debates havidos nas salas conhecem apaixonados prolongamentos no decurso dos ‘intervalos’ ou mesmo, como precioso e revigorante líquido incandescente e vivificador, ganham extensão nas atividades pedagógicas e culturais da comunidade escolar, como, ainda, bastas vezes eclodem bem no seio do ambiente familiar dos alunos, que perante pais regozijados não se coíbem de expressar a sua opinião, de forma estruturada e sustentada, sobre os mais variados temas de uma atualidade cuja alteridade é, nos dias de hoje, quase imponderável.

É neste sentido que a «educação liberta», como nos dá a entender uma das frases epigráficas que dão cimo ao início deste ponto, pois tanto Epicteto, seu autor, como toda a escola estoíca, assumem que de outra forma estaremos ‘aprisionados’ a vivências escolares promotoras de ilusão quanto à nossa condição: imaginamos que vivemos e que somos detentores de uma liberdade que, na verdade, não existe, porque não a temos. Em boa

verdade, podemos até arriscar dizer que é precisamente essa ilusão que nos mantém encarcerados na ausência da verdade do «si mesmo». Há também a sublinhar uma qualidade dialógica aportada pela disciplina de filosofia ao «momento-aula» que se sobrepõe à quantitativa, sem, no entanto, a anular.

Mas quando falamos em ‘ensino-aprendizagem’, de que estamos realmente a falar? Ensina-nos há séculos a ‘escola’ socrática, na qual inscrevemos Epicteto: *que não podemos aprender aquilo que julgamos que já sabemos*. Mas o que significa o autorreconhecimento desta ignorância? Pois ensinar e aprender aplicam-se a um ‘nós’, é uma co-implicação, e não a um ‘eles’ indiferenciados: quem ensina está diretamente convocado *para* e implicado no ato de aprender; quem aprende está diretamente implicado no e convocado *para* o ato de ensinar. Quem ensina sabe que se arrisca a uma *queda* genésica e original na realidade da escola e dos seus alunos e tem de saber que toda a *subida* é sempre conjuntiva e, ainda que sucedam algumas recaídas, estas também nunca serão solitárias, não obstante o confronto radical com a circunstancialidade de cada um. Tanto o «ensino» como a «aprendizagem» não são palavras vãs, tampouco noções solitárias, mais do que sinónimas, são paritárias, estão casadas, o seu lar não é a mera vacuidade, é a escola, e o seu caminho é um gerúndio. E não há escola, digna desse nome, que não se inscreva nessa sempre prolongada luta pela conquista de um viver (que é dever humano) solidário de ensinar aprendendo e de aprender ensinando.

Inúmeros tratados pedagógicos de que a humanidade dispõe apontam também a uma dimensão dramática resultante deste, usemos uma terminologia clara, *espírito de missão* em relação *diatópica*, como são, a título de exemplo: os livros VI e VII da *República*, quer a propalada *Alegoria da Caverna*, quer a *Apologia* ou *Defesa de Sócrates*, dois icónicos diálogos platónicos acerca da dureza do processo ensino-aprendizagem e dos seus ‘frutos’...por vezes bastante trágicos, pelo que consideramos não ser despidendo aqui recuperarmos uma célebre mensagem de Ésquilo que retrata de forma clara o que aqui se pretende sublinhar: *pathei mathos* - a sabedoria por via do sofrimento. Neste tempo de vivências aceleradas de distopias, como é o nosso, interessa recuperar, reviver ou relembrar a ‘lição’ socrático-platónica. O escravo-prisioneiro da *Alegoria* platónica, que é um ‘pedagogo’ que ousa olhar para trás e para ‘baixo’, para o lugar da origem, de onde emergiu, escolhe, agora livremente, voltar para ensinar o que tão a custo aprendeu e é assassinado às mãos daqueles a quem procurava

resgatar da condição de ignorância ou do estado de privação de liberdade que já tinham sido seus.¹

O filósofo-pedagogo é na *Apologia de Sócrates* injustamente acusado de ‘corromper a juventude’ ou de a desviar do *status quo*; por uma suposta heresia ou espírito crítico relativamente ao culto aos deuses da cidade-estado. Colocado face à escolha impossível entre o exílio – o abandono da pedagogia por via do exemplo - e a morte, o filósofo-pedagogo opta pela morte, escolha que não deixa de ser, no contexto distópico, a atitude utópica ou a pedagogia exemplar ainda possível.²

Na verdade, a pedagogia socrático-platónica desenha-se entre as premissas e as interrogações levantadas, por um lado, na *Alegoria da Caverna* e, por outro, em outro conhecido diálogo, o *Ménon*. No primeiro diálogo que referimos, as interrogações consistem em saber se *será possível*, enquanto professores, por um lado, *desviar os olhos dos discípulos* daquilo que não interessa (o *sensível*, a aparência das coisas e a linguagem superficial que a traduz) para aquilo que nos interessa (o *inteligível*, a essência das coisas, ou as interrogações essenciais acerca delas) e, por outro, *se será possível levar a visão a olhos cegos*³, se será possível levar o ‘conhecimento’ aos *olhos*

¹ Em Platão, o objetivo da Educação tende e identifica-se sempre com a *ideia de bem* e tanto a sensualidade como a volição do aluno podem e devem ser movidas pelo educador na direção desta meta real, pela sua perenidade ontológica, e ideal, pela sua sempre imperfeita realização, enquanto finalidade absolutamente tangível.

² Platão introduz a novidade de que o ser é também um BEM. Esta ideia de o que é bom e belo é tão forte que, quando ele quer identificar quem deve afinal governar a cidade designa aquele que possuir essas qualidades. Porque nele tomou forma o que é belo, o que é bom, o que é uno, isto é, tomou forma o que é o ser. É esta a novidade da Ontologia de Platão face ao que existia anteriormente nas Ontologias Pré-Socráticas. Certamente que com isto estamos a recuperar, a título de exemplo, a imagem que Platão apresenta de Sócrates na sua *Apologia*: um indivíduo autónomo, capaz de superar os seus próprios medos interiores e a ameaça de forças externas. Uma pessoa madura age sempre a partir de dentro, e a sua sensibilidade, inteligência, responsabilidade e compromisso são desdobramentos do seu profundo sentir, da sua compreensão, liberdade e admiração.

³ Veja-se a título de exemplo o que nos informa Platão ao longo da VII da obra que nos ocupa, aqui o helénico começa por identificar a *Alegoria do Sol* dizendo que o sol é a imagem do bem, porque tal como o sol dá luz e calor, o bem também alimenta o nosso ser, se o sol desaparece também a luz desaparece. Já na *Alegoria da Linha* diz que há dois tipos principais de discurso: a *doxa* que nos dá convicções e opiniões ou a *epistémé*. A *doxa* fala do não-ser a *epistémé* fala do ser. A linha é a sequência das formas de conhecimento que estão à disposição do *logos* humano e a nossa consciência consegue ascender de modo a libertar-se da *doxa* (que é incerta) até chegar ao discurso sobre o ser que é verdadeiro e persuasivo e admite as duas variantes, das quais salientamos aquela que em parte podemos identificar com a filosofia: o discurso noético ou intelectivo.

cegos dos alunos, entenda-se. Traduzindo em linguagem contemporânea: como resolver os problemas da desmotivação, da desconcentração, da falta de hábitos de estudo, da constante dependência de telemóveis e outros dispositivos eletrônicos, etc.; como resolver os problemas das dificuldades de aprendizagem, do desfavor do meio e dos meios, da hiperatividade e da apatia, etc.? No segundo diálogo, Sócrates e Ménon dialogam sobre a virtude (que podemos interpretar como um *saber estar, ser e ter*) e Sócrates interroga um escravo sobre um teorema que este não poderia conhecer, devido à sua condição de escravo; não obstante, as respostas do escravo levam à conclusão *que aquele que não sabe tem opiniões verdadeiras acerca dessas coisas que ignora* (84a-b; 85c). Nas duas situações ou nos dois diálogos, aparentemente contraditórios, há uma ‘verdade’ que se dá a ver: é na relação conversada entre as personagens ou *do e no diálogo* que nasce a centelha do conhecimento ou a *sede* para a demanda proativa desta centelha. E não é a demanda desta centelha nos olhos de docentes e discentes a chama que faz revibrar de entusiasmo o ‘acontecer’, não apenas da aula de filosofia, mas de qualquer aula⁴, de qualquer processo *vivo* de relação «ensino-aprendizagem»?

O «ensino-aprendizagem» é, aqui, entendido como uma *relação humanamente dialógica*, altamente operativa e eficaz, em contexto educativo. Se os diálogos platônicos parecem remeter para uma aparente utopia educativa, importa pensar o ensino como utopia do possível ou o modo como essa utopia, não apenas realizável, como, efetivamente, realizada, tem sido repensada em circunstâncias epocais cronologicamente mais próximas. Interessa-nos aqui recuperar e ter em conta o movimento da ‘Escola Nova’, sobretudo nos seus fundamentos e referenciais mais profundamente filosóficos e, nesta perspetiva, incontornavelmente enraizados nas abordagens do autor que nos ocupa, Paulo Freire.

Antes de mais, é necessário sublinhar que Paulo Freire não é um autor sistemático ou meramente ‘teórico’ de temas de pedagogia, mas pedagogo *in factum*, intencionalmente *in loco*, exemplar dialógico e ativista de

⁴ Versões contemporâneas destas antinomias pedagógicas distópicas e utópicas e do seu confronto surgem, sobre a forma de alegorias, em diversos filmes do século XX, dos quais destacamos *Blackboard Jungle* (Sementes de Violência) uma película de 1955 com realização de Richard Brooks e *Dead Poets Society* (*Clube dos Poetas Mortos*), a popular película de Peter Weir de 1989. O primeiro rodado no contexto do que virá a ser a necessidade do repensar a escola e da reforma subsequente dos sistemas educativos ocidentais democráticos dos anos 60; e o segundo, com a acção da trama e do drama situada nesse tempo, mas vista com o distanciamento, tão crítico como ‘poético’, já dos finais dos anos 80, início dos anos 90.

competências humanísticas, provocantes de *flexibilidade curricular* e de *aprendizagens essenciais*, implementadore de um ensino entendido como um processo dinâmico e inclusivo de todos os seus atores e fautores. Tal significa, que o sentido da conceção filosófico-pedagógica da sua vasta obra só se autentica mediante uma prática efetiva de métodos e técnicas pedagógicas constantemente atualizadas por uma *práxis*, que não podem ser, apenas, nem preferencial, nem exclusivamente, transmitidas em aulas teóricas de tipo magistral, expositivo, ou em aulas que se constituam como mero ‘recurso alimentar’ para a soberba autofágica de alguns professores.

A atitude pedagógica dialógica exige, em sala ou fora dela, mais do que uma ‘conversão’, uma humilde *reconversão* (Bernard Lonergan, 2000: 115) a um estado radical ou originário. Aquilo a que também nos aponta Paulo Freire, na esteira do autorreconhecimento da ignorância socrática e da reminiscência platônica a um estado essencial de disponibilidade para a aprendizagem, é a *fecundidade pedagógica* do *não saber* ou *de saber pouco acerca* dos núcleos concetuais fundamentais ou, algo bastante comum nos dias de hoje, uma silenciosa e grave desadequação entre o conceito e o seu conteúdo ou ‘recheio concetual’, designação que aqui se nos apresenta como a mais adequada e que remete exaustivamente para a problemática que o título desde artigo procura indiciar.

Na verdade, a tónica do ensino-aprendizagem⁵ não é colocada nem no professor, nem no aluno, mas na *relação* pedagógica que entre eles se estabelece. Essa *relação essencial* não é só de natureza social, política, ideológica e psicológica, mas desenvolve correspondência com a categoria da sensibilidade e do entendimento humanos. Não se trata estritamente de um *fenómeno* observável, nem de uma *coisa* em que se pensa ou em algo que se pensa que não se pode pensar. Ela é, não só a condição de

⁵ Se o *franqueamento* dos obstáculos ao aprender/ensinar/pensar em Platão implica um *desvio* da atenção ou do olhar, uma *mudança de posição* ou de perspectiva; em Lonergan apontam a uma *reorientação* e reconversão que o mestre ou o professor podem intentar. De que maneira? Em Platão, a Educação seria mesmo a *arte desse desejo*, como a *maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão*; em Lonergan, uma aprendizagem centrada no aluno teria “como fundamento a admiração e o desejo de entender, havendo uma particular atenção aos campos da afetividade e da vontade”. Independentemente das diferenças antropológicas, ontológicas e gnosiológicas entre as filosofias destes dois autores, uma coisa nos parece certa, existe uma enorme afinidade quanto a um ponto fundamental, que aqui sublinhamos: *nenhum professor pode substituir e substituir-se aos alunos na tarefa que ao aluno cabe de aprender* ou de Educar-se. Vide, ainda a este propósito, toda a conferência de Gadamer «La educación es educarse», tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós, 2000.

possibilidade de se pensar (o que já seria muito, pelo menos segundo a visão de Kant, aliás, futor de pedagogia socrática, segundo reza a sua biografia), como o pensamento *em ação com* ou *com-criação diatópica* entre alunos e professores, ou, simplesmente e mais radicalmente, de seres humanos *irmanados* numa condição, paradoxalmente, *outra e mesma*, de seres de *caminho* ou de buscadores do seu sentido *no mundo em que acontecem*.⁶

Palavras Geradoras»: caraterização e viabilidade

Assim, em que sentido se pode manter a ideia freiriana das «Palavras Geradoras»? O que da sua forma original se mantém e o que deve ser adaptado? Como se adequa a contextos de escolaridade como o ensino secundário? - As «Palavras Geradoras», termo utilizado no contexto da metodologia de Paulo Freire, adquirem, no que toca ao cenário do ensino-aprendizagem praticado em Portugal no século XXI, uma dimensão «essencial». Estas «palavras» ou «temas», que são sementes do conhecimento, partem de uma noção de «raíz», potencialmente germinadora. É essencial não considerar os contextos sócio-económicos e psico-afetivos de discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem como um 'obstáculo', no caso de contextos desfavorecidos e carentes, nem como potencialmente 'favorecedores', no caso de contextos diametralmente mais favoráveis. A ideia central do conceito de «Palavras Geradoras» reside no poder comunicacional ou relacional que estas carregam e que as fará germinar favoravelmente, seja em que contexto for em que elas 'tombem', pois a tónica é aqui colocada na dinâmica que estas favorecem. A esta dinâmica chama-se, na verdade, relação pedagógica dialógica, no sentido que Paulo Freire dá ao termo. Esta dinâmica não só afirma um composto de reciprocidade, mas também uma comunidade afetiva e cognitiva: uma disponibilidade e movimento para uma alteridade em que o 'acontecer' é já o outro: aquilo que o sujeito não sabe e começa a entrever... mas não 'apenas' a entrever. Nesse processo, o que acontece é uma metamorfose que transforma radicalmente os sujeitos cognoscentes. A fecundidade pedagógica do «não saber», do saber pouco ou do saber ainda inadequado, é esta permanente e radical disponibilidade para o outro que, na prática, funciona como uma espécie de tutoria que não é uma verticalidade,

⁶ De facto, para estar num horizonte de sentido pautado pelo paradigma da interpersoalidade, só através de uma Pedagogia do "Nós", que declinará, necessariamente de uma pedagogia apontada ao «Bem-comum» e sustentada em valores humanos que amplifiquem, pelo menos, o âmbito da dignidade humana e destituindo o individualismo puro.

mas uma horizontalidade. Por essa razão, ‘tomar a palavra’, em qualquer disciplina do ensino secundário, pressupõe algum saber acerca deste ‘tomar da palavra’ que só na disciplina de filosofia ‘se sabe’ e se ‘aprende’: o meu dizer e o dizer do outro têm o mesmo ‘valor’, pois este valor aufere-se numa escala que adquire sentido porquanto resulta de uma atitude filosófica de escuta, respeito e atenção face, não apenas ao enunciado ou discurso, mas a quem o profere, e não em função de um qualquer estatuto social, económico, académico, institucional ou pedagógico prévio. Todos os que escutam são não o mesmo, mas os mesmos: quem escuta está disponível para a escuta, na medida em que pouco sabe ou nada sabe acerca do que irá ser dito. A esta atitude, não apenas prévia, mas constante, chama-se atenção: estar atento ou estar desperto. O ato, tão só, da escuta, parte de um humilde reconhecimento da auto-ignorância relativa ao que vai ser dito. Quem toma da palavra, e fala, parte da generosa e responsável assunção da partilha. Saiba tudo, muito ou pouco ou, mesmo, nada, o importante é entrar em partilha com o outro.

Os contextos radicais e particularmente disruptivos dos anos letivos de 2019-2020 e de 2020-2021, não apenas no ensino português, como no ensino à escala global, decorrido e por decorrer no trânsito da crise pandémica da COVID-19, constituíram-se como palcos onde testámos a eficácia do ‘método’ humanista das «Palavras Geradoras». Hipótese que parece poderia ser alicerçada nas soluções preconizadas pelo documento da DGESTE «Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021», em particular no ponto cinco deste documento: «V – Promoção, Acompanhamento, Consolidação e Recuperação das Aprendizagens». Aqui se enfatiza as possibilidades pedagógicas e cognitivas abertas por um processo de tutorias, não apenas operacionalizadas e efetivadas pelos professores, mas também pelos alunos, aqui referidos como «alunos mentores». Interessa sublinhar que se trata de proceder “à recuperação e consolidação das aprendizagens, identificadas em função do trabalho realizado com cada aluno no ano letivo 2019/2020” (ponto V.4), num processo onde, e citamos, “Todas as escolas devem criar um programa de mentoria que estimule o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos. Este programa identifica os alunos que, em cada escola, se disponibilizam para apoiar os seus pares, acompanhando-os, designadamente, no desenvolvimento das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares” (ponto V.9). Interessa, de

igual modo, sublinhar que, como é sabido, não se tratará aqui ‘apenas’ de consolidar aprendizagens, mas de, em muitos casos, as efetivar e viabilizar, uma vez que alguns dos alunos poderão não dispor de qualquer tipo de acesso aos meios informáticos e televisivos necessários para acompanhar os processos de ensino-aprendizagens a partir das suas casas, no decurso de uma nova pandemia em que a única certeza é a incerteza da sua duração. A função aqui do método filosófico das «Palavras Geradoras» afigura-se também como fundamental.

Este método de pedagogia dialógica, apesar de ter sido originalmente desenhado por Paulo Freire para ser implantando em contextos socio-económicos de extrema carência de meios, funcionando, assim, como uma metodologia pensada para a «alfabetização dos oprimidos» poderá ser, num contexto de extrema fragilidade pedagógica, o meio de viabilizar, entre outras coisas, a desambiguação e a desconstrução de noções erradas, relativas a uma multiplicidade de temas e problemas e um melhoramento das noções concetuais de modo a estabelecer uma comunicação dialógica eficaz entre os diversos agentes implicados no processo ensino-aprendizagem. Referimo-nos, por exemplo, não só ao processo do ensino-aprendizagem com recurso a meios, saberes ou experiências e partilha de conhecimentos acerca de meios tecnológicos de *e-learning*, *b-learning*, mas também a esclarecimentos acerca de planos de contingência das instituições de ensino, a informações pertinentes, relevantes e científicas de *up to date*.

Em todo este período turbulento e disruptivo, a disciplina de Filosofia tem-se revelado como aquela que aufere, por meio da dimensão dialógica potencializada pelas «Palavras Geradoras», das condições emocionais e cognitivas de alunos e professores, estabelecendo a ligação entre as demais disciplinas, departamentos e grupos diversos. O que podem ser e fazer, nestes contextos, as «Palavras Geradoras» ou «Temas Geradores»? – Antes de mais, ao afirmar uma inconformidade com o silêncio mudo dos interlocutores, abre espaço ao movimento de metamorfose de silêncios em pausas reflexivas e notas que se querem inclusivas e incluídas numa partitura, ainda que esta seja, em cada momento, impronta, ainda, e inconclusiva. Apesar de não ser pura futuração, toda a escola foi, é e será sempre futurante, pois a sua pertença, a este, como a qualquer tempo, é sempre uma pertença ao e do futuro. Um futuro que, mais do que nunca, terá de ser aquele ‘lugar’ onde todas as vozes contam.

A práxis dialógica: das «Palavras Geradoras» à concriação concetual

A noção freiriana de «Palavra(s) Geradora(s)» convoca invariavelmente dinâmicas saudáveis de relações, promotoras do microcosmos comunitário, do ‘nós’, e a sua bivalência estabelece a necessidade de uma co-apropriação recíproca de referenciais ontológicos e éticos, quadros semânticos ou horizontes de sentido que vão muito além da questão ensino-aprendizagem, afirmando, antes de mais, um compromisso fundamental com o humano e de crença no humano, no sentido do seu «ser [e poder vir a ser] mais» como âmbito propedêutico do alcance do projeto de cada um: o seu querer ser, a sua utopia, o seu “inédito viável”, aqui nas palavras de Paulo Freire, pedagogo que nos ocupa.

A pedagogia-dialógica freiriana não ergue muros; ela entende e sente a aula, a escola, a sociedade e a humanidade fundamentalmente como um espaço integrado e aberto, de união, inclusão e reciprocidade, uma *comunialidade*, viva e dinâmica que abrange todas *as formas de vida* (para empregar uma conhecida expressão de Wittgenstein), todas as formas da existência humana, nada dela excluindo. A categoria de relação humana, estabelecida por Martin Buber e que sobremaneira influenciou Paulo Freire, exprime a forma essencial da relação pedagógica aplicada pelo pedagogo brasileiro, uma relação que não se esgrime ou regateia entre um *eu-êle* ou *ela*, em que esse *ele* ou *ela* mais não seriam do que as formas pedagógicas agênticas ou idiotas de um *eu-isso* estritamente cognoscitivo, espelho de um movimento monológico vertido sobre si mesmo e em si mesmo enclausurado, nada mais do que um mero decalque de uma relação sujeito-objeto de estirpe *solipsista* ou *coisicista*. A relação pedagógica, na sua radicalidade operativa, existe à maneira de um verbo intransitivo que não exige complemento; ela é radical, na sua autenticidade⁷, quase infantil ou adolescente – cuja gênese é a primordial relação *EU-TU*, vivida como existência pessoal, intransmissível, mas que sempre acontece em *partilha* ou no *hífen* interior que é âncora da relação genuína e a estabelece como uma mão aberta à outra e que não se encerra aquando do encontro (Buber, 2014:10).

⁷ Conforme refere Martin Buber, a relação interpessoal autêntica e positiva, boa, no seu sentido mais profundo, é também uma mútua provocação, uma fecundação recíproca. Para que a vida dialógica aconteça, é sempre necessária uma ação essencial do homem, em torno do qual se constrói uma atitude essencial: os *movimentos básicos*, de entre os quais o *movimento básico dialógico*, que consiste em “voltar-se para o outro” ou seja, considerar a presença do outro, dirigindo a nossa atenção e exteriorizando em gestos o que a alma quer mostrar.

Como já indicíamos, Paulo Freire submete esta relação pedagógica humana de reciprocidade a um patamar crítico profundo, fruto, também, do contexto das desigualdades sociais políticas e econômicas dos países por onde se moveu e a aplicou, a saber, países da América do Sul e África, imediatamente, nestes últimos, após longos e traumáticos processos de descolonização. Aqui, a dimensão dialógica da filosofia pedagógica de Freire reflete criticamente acerca da dialética na sua versão hegeliana, enquanto dialética do senhor e do escravo⁸. Processo que requer ou demanda uma *psicanálise histórico-cultural libertadora* (Freire, 1985) que implica oprimidos e opressores nesse, difícil e doloroso, processo analítico. Contudo, a circunstância histórico-cultural não deve ofuscar a extrema operatividade que o ‘método’ de Paulo Freire ou o ‘acontecer’ da sua pedagogia verdadeiramente realiza, pois existe uma versão da dialética do senhor e do escravo que percorre não apenas as formas da tirania e do despotismo políticos, como se revê nas formas do ensino autoritárias ou, ainda que não necessariamente autoritárias e autocráticas, de algum modo condescendentes e estanques face a tudo aquilo que se afigure como outro, diferente... estranho.⁹

Paulo Freire interpela-nos a partir do contexto radical dos ‘(en)favelados’ ou dos radicalmente excluídos dos sistemas ditos tradicionais de ensino e das suas escolas, recordando-nos esta premissa inicial: *que a desigualdade não é exatamente a mesma coisa que a diferença* (Freire, 1995: 94). A base da relação dialógica não é o reconhecimento de uma desigualdade entre

⁸ Esta dialética descreve a transição da luta de vida e morte no Estado da natureza para a aceitação da lei moral universal. Alguém escraviza outrem e usa-o como meio para os seus fins. O senhor entra numa vida de lazer que o distancia da realidade enquanto o escravo sustenta essa alienação. Como produtor, o escravo adquire consciência de si como agente e de um mundo que tem fins; o consumidor senhor perde sentido da sua existência. A liberdade interior de um cresce às custas da liberdade exterior do outro que se ergue e confronta o adversário num processo em que os papéis serão invertidos. Só termina quando cada parte aceita a outra como um fim em si mesmo por via do predomínio da lei moral universal. Influenciou profundamente as filosofias e pedagogias da liberdade, de entre quais a de Freire.

⁹ É por isto que o caminho para o reconhecimento do homem passa pelo “drama”, declinado da sociedade contemporânea, do reconhecimento mútuo, como o primeiro e mais básico modelo do reconhecimento de nós próprios nos outros. Neste sentido, o conflito entre autoridade exterior e autonomia deixa de se colocar. A autonomia, como forma lógica da liberdade, é um passo necessário na formação do humano, mas, no fim, a autonomia e a autoridade exterior juntam-se no homem integralmente racional em que, pela adesão às suas instituições, que o enquadram, é refletido na e pela comunidade em que se insere.

aquele que sabe e aquele que ignora esse saber, mas uma movimentação pedagógica que se inicia com o reconhecimento da diferença radical entre aquele que julga que sabe e aquele que ainda não sabe o quanto ignora, ambos irmanados pelo mesmo equívoco, cujo reconhecimento mútuo poderá ser o veículo da sua mútua libertação. Este é o tempo de evocarmos Ortega y Gasset e de recordarmos a premissa segundo a qual os seres humanos nunca são apenas só eles mesmos, mas que são e serão eles mesmos no computo das respostas que, em cada momento, são capazes de dar às circunstâncias dos seus contextos históricos, geográficos, culturais e ... emocionais, enfim, à vida, que também o é sob a forma de escola.¹⁰

Mialaret segue no mesmo diapasão, quando nos apresenta a noção de uma *escola para a vida e pela vida*, que não apenas acolhedora de alunos, mas *respondente*; implicada e que, aqui nas palavras de Maria do Carmo Vieira da Silva, *se assume como reflexo motor de uma sociedade na qual se constitui como ativista do desenvolvimento das competências sociais*, as desenvolvidas e as por desenvolver, acrescentamos. A escola afirma-se assim como um fator potenciador e amplificador das competências de toda a comunidade educativa, pois acolher não significa conter nem oprimir, nem formatar, nem, tão só, guardar e proteger (Mialaret, 1990). Uma escola da vida e para a vida não pode ser apenas um lugar de transmissão de competências; tem de ser, de igual modo, um espaço de fecundidade pedagógica e de geração de perguntas e de respostas, solo fértil e audaz potenciador da eclosão de competências potenciadoras de liberdade e de autonomia (Mialaret, 1990).

O contexto circunstancial considerado adverso de muitas das nossas escolas, ou mesmo, em contextos aparentemente menos desfavoráveis, e as dificuldades pedagógicas que o ensino-aprendizagem enfrenta, na sua prática, prendem-se com esta realidade, tantas vezes enunciada pelos professores como um: *eu digo uma coisa e o aluno entende outra*. Dado que professores e alunos se movem dentro de universos geracionais¹¹ com referenciais

¹⁰ Questão que se torna ainda mais pertinente se entendermos a escola enquanto dispor da vida tendo em visto o alcance de um horizonte de sentido, de compreensão e também circunstância onde o homem nasce, vive e morre. Para que o humano se desvele, realize o seu “plano vocativo”, o seu projeto, necessita de interpretar sentido. Deve-se “construir” uma escola, em primeiro lugar, fundada no mundo da vida, não obstante o seu necessário enriquecimento pelos conhecimentos científicos.

¹¹ A posição pedagógica fundamental emergirá consoante a decisão em face das duas opções em causa: ou a geração menos nova é somente encarada como estacionário de ensino, aprendizagem e identificação ou, por outro lado, também é encarada como possibilidade de criação, acolhimento e assimilação, a única atitude pedagógica que possibilitará a trans-

ou eixos de sentido muito diversos, será que realmente os alunos sabem o que dizemos? Não obstante, raras vezes estas dificuldades identificadas na prática do ensino são vistas como momentos, de certa forma, únicos e privilegiados para o ‘acontecer’ desta *fecundidade pedagógica* que resulta deste *não saber* ou saber pouco ou nada, mesmo, acerca dos núcleos conceituais fundamentais, não apenas da filosofia, como das demais áreas disciplinares. Isto significa que o exercício da maiêutica, tal como descrito no diálogo platônico do *Ménon* pode ser, não uma utopia, mas uma forma de ultrapassar os obstáculos disruptivos e distópicos das nossas escolas contemporâneas? - Cremos que sim, na medida em que tanto a *ironia*, a provocação ou o autoquestionamento, como a maiêutica ou a procura proativa de respostas partem da disponibilidade emocional empática do docente, não apenas para o ensino, mas para uma humilde auto-aprendizagem. Esta condição emocional releva da *pre-ocupação* do docente face ao discente e do entendimento de que o discente deve ser motivado pelo seu próprio desejo de conhecimento ou de saber, o que, na verdade, é um ensejo por *saber mais* e, sabendo, *ser mais...*, libertar-se.

A filosofia, enquanto disciplina, privilegiada facilitadora da *flexibilidade curricular* e da realização transversal da aquisição das *aprendizagens* e das *competências essenciais*, durante o longo processo da escolaridade obrigatória, realiza esta sua vocação facilitadora, repetimos, e nunca facilitista, sublinhamos, a partir do acervo da sua tradição pedagógica que sempre esteve presente desde a sua gênese. E realiza esta sua vocação utópica, a partir de qualquer *topos*, distópico, contemporâneo. Ela tem dado provas desta sua resiliência ou desta sua característica paradoxal de se constituir como percursora de um «inédito viável» (Paulo Freire, 1977: 60), face a todas as situações-limite e formas de opressão.

A filosofia também dispõe de múltiplas valências terapêuticas alicerçadas nas suas práticas dialógicas que podem e devem ser uma mais-valia em contextos educativos potencialmente conflituais, não apenas como mediadora destes conflitos e facilitadora de propostas resolutivas, mas igualmente como fatora de processos de cura e de formas de autoconhecimento e de reconhecimento naturalmente libertadoras. Estas valências dialógicas da filosofia criam espaços de encontro e de diálogo que extravasam os muros das escolas e das academias e se realizam, não só em formato de consultórios de terapia filosófica¹², como nas formas lúdicas do chamado

ferência de um sentido e sentimento mais abrangentes.

¹² O movimento da chamada ‘filosofia prática’ que originou e está na base da proliferação dos consultórios de terapia filosófica é, porventura, demasiado vasto e complexo para

movimento dos *Cafés Filosóficos*¹³, partindo de métodos ou do ‘acontecer’ que bebe inspiração na tradição socrático-platónica e nas obras e vida exemplarmente pedagógicas de Paulo Freire.

Uma metodologia: estratégia e recurso a um mesmo tempo

Assumir o compromisso de adaptar uma metodologia para o ensino no ensino secundário a partir do modelo freiriano é, só por si, e antes de mais, uma demanda pela realização de um nosso «inédito viável». A metodologia que nos interessa vertebrar não deve ser entendida no seu estrito âmbito dialético, nem como um simples modelo de tertúlia que, ainda que decorra num ambiente informal e descontraído, suponha uma qualquer formação prévia dos participantes, mas sim aquela que apresente algumas similitudes com o método¹⁴, ou o ‘acontecer’ da filosofia em espaço escolar: um espaço de encontro (tal como uma aula o é), aberto a todos, em igualdade de circunstâncias, e que não pressupõe, mas antes aceita, a total ignorância dos participantes, tanto quanto aos temas abordados, como quanto à metodologia praticada e até aos valores que encerra. Parte-se do princípio que as «Palavras Geradoras» do diálogo entre os participantes «deveriam vir do contexto» (Paulo Freire, 1985: 71), o que significa que o importante é colocar o foco nos «Temas Geradores» emanados a partir das vivências quotidianas dos participantes, pois estes «Temas [ou assuntos] Geradores» podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular» (Paulo Freire, 1987: 60). Os *princípios geradores* do processo do diálogo dialógico relevam, revelam e potenciam, amplificando, «curiosidade perante o mundo e a nossa vida e existência

poder ser aqui substancialmente referido. Todavia, dentro do âmbito do nosso excuro interessa-nos referenciar, sobretudo, a filiação buberiana deste movimento; vide a este propósito: <https://gtdialogica.wixsite.com/terapiadialogica/terapia-dialogica>.

¹³ Nos *Cafés Filosóficos* que realizámos, de um ponto de vista estritamente metodológico, dado o carácter heterogéneo das turmas, havia a curiosidade de verificar até que ponto esta estratégia freiriana, tida pelo seu criador como transdisciplinar, poderia realmente ser aplicada ao Ensino Secundário com vista à tradução concetual dos temas e ter alcance de conclusões nas quais todos se revissem ou aceitassem. Para além disso, promovemos não só a saída das ‘zonas de conforto’ dos membros que constituíram o grupo, como abrimos espaço efetivo à eclosão no grupo de um genuíno sentimento de pertença, apelo que resultou no à vontade com que cada um dos alunos contribuiu individualmente para o alcance de uma promessa de valor tido como comum.

¹⁴ Cf. Exemplo de ‘café filosófico’ que se move a partir de uma metodologia dialógica freiriana em: <https://cafefiloarrabida.wordpress.com/cafe-filoarrabida/>.

quotidiana» (Paulo Freire, 1985: 71). A demanda pelo ‘conceito’ ou pela ‘definição’ resulta da dificuldade sentida por cada participante em gerar, a partir de si mesmo, esse conceito ou essa definição. Essa procura, necessariamente interior, exige uma verbalização a partir dessa experiência fundadora e interna.

Na verbalização difícil do conceito germina o «saber-se inacabado» e a necessidade de «se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas» (Paulo Freire, 1985: 71), num auto-criticismo que inaugura, precisamente, a consciência do que significa o trabalho de uma comunidade de investigação, não apenas filosófica, mas, transversalmente, humana e pedagógica, em qualquer dos casos, áreas ou domínios das ciências (Ortega, 2007: 53-55) e das tecnologias humanas.¹⁵ A consciência pedagógica começa a constituir-se, assim, como processo e resultado da relação pedagógica dialógica que a filosofia propõe e pratica, em torno da qual emerge um sujeito epistémico, dotado das competências e das valências essenciais, flexíveis e transversais fundadoras de um ser *com* e *para* uma comunidade, autenticamente, educativa: por via da abertura do sujeito ao mundo e no mundo aos outros, como gesto inaugural da relação dialógica em que se confirma a inquietação e curiosidade humanas, *como inconclusão em permanente movimento na História* (Paulo Freire, 1996: 70).

Do aluno como «paisagem» ao ensino como apelo intervocativo

A comunidade educativa, como possibilidade, é uma procura, um ir atrás da ‘cura’... uma antecipação projetiva do que se pode e se deseja ser, num determinado tempo e lugar. A vida vivida e a vida possível em correlação constituem, precisamente, a dicotomia mais recalcitrante da nossa existência, na medida em que acontecem ou são numa tensão genésica entre os *topos* real ou circunstancial e o *utopos* ideal ou projetivo que se almeja.

Neste sentido, a relação pedagógica promovida pelo ensino seria o lugar dialógico, ou o *topos* ele mesmo, onde tudo acontece, como problema, mas também o *lugar* passível onde o *projeto* possível – aqui e agora - se resolve, soluciona e realiza. Esta relação tem um carácter de lugar duplo de encontro, de *topos* e de utopia.

Esta pedagogia filosófica do reconhecimento da *paisagem* do outro (como um outro-si-mesmo), como veículo de auto-aprendizagem e de plena re-

¹⁵Partilha-se, a este respeito, a posição de Ortega, que considera que a ciência não deve fazer a redução do qualitativo (mundo da vida) ao quantitativo (física).

alização no seio da comunidade educativa é construída sob o lema literal de uma *com*-criação e parte dos mesmos princípios matriciais ou estruturantes a que, segundo João Reis Ribeiro, Sebastião da Gama aponta na sua obra poética: *colaboração e interação; criatividade e descoberta; incentivo do espírito crítico; participação ativa nas atividades letivas; prática da escrita* (Reis Ribeiro: 2011: 46-50).

Ethos de uma remota ancestralidade filosófica que resultam do entrecruzamento pedagógico desta atitude educativa exemplar: a preocupação no deixar ser/acontecer a voz do outro, na sua radical alteridade (mesmo que esta seja de algazarra ou de aparente caos), como voz genuína da Natureza do ou dos seres que nas suas paisagens se manifestam e eclodem; deixar socraticamente que o outro troque de lugar connosco, que se volva o Discípulo em Mestre e este em Discípulo. Noutras palavras, deixar, literalmente, que o estudante se diga, se comunique, nem que para isso suba à cátedra e dela, não apenas contemple, mas seja genuinamente o que é: vida, amor, felicidade e, em estado de empatia solidária, autonomia.

Importa, neste ponto, meditar acerca do que talvez sejam, para as comunidades educativas contemporâneas, duas questões que se afiguram como bastante originais e operativas, a saber: o que significa o conhecimento e como se relaciona o entendimento, necessariamente situado deste, com os modos da sua transmissão; e as relações de poder e o modo complexo como elas se afirmam, estruturam, desconstroem e, novamente, se reestruturam, no contexto da sala de aula, num complexo jogo de espelhos onde o social, o político e o económico de uma comunidade se refletem e infletem. E, ainda, antes de indagarmos acerca do desejo de conhecer e se este é inerente ao ser humano, deveríamos igualmente meditar sobre a possibilidade de o reconhecimento ser, de facto, uma forma original deste conhecimento, capaz de aceder a dimensões essenciais do próprio humano que necessariamente escapariam a uma abordagem exclusivamente cognoscitiva. Falamos de aceitação e de acolhimento, de abrigo, de segurança e ‘alimento’ (à razão do sentido etimológico da palavra «aluno»), dimensões afetivas, éticas e ontológicas da pedagogia.

O professor de filosofia pode também ser o mestre de um saber vivido, que é assim o de acolher, algo que não se transmite apenas por livros ou palavras, mas também pelo gesto e testemunho concreto ou humanamente exemplar de um viver como sentido. Poder-se-iam dizer-se assim sábios e mestres, como Sebastião da Gama, que testemunham uma autêntica *philosophia* de vida, isto é, parafraseando Lanza del Vasto, *não apenas um cami-*

nho de amor à sabedoria, mas do simples enamoramento pela vida, de um estar na morada onde a vida habita e da sabedoria desse mesmo amor que nos permite esse habitar.

É ao sentido antropológico e ontológico destas relações, e da pedagogia com os seus 'sujeitos' e 'objetos', que a filosofia deve responder compreendendo, se quisermos que o seu ensino possa ser pensado e, eventualmente, avaliado e julgado como intimamente ligado à complexa ontologia humana, mais, ao seu profundo enraizamento no ato mais ancilar e natural que representa, isto é, pela compreensão do que significa aprender a ser ou a constituir-se, antes de mais, como um ser dignamente humano. Do itinerário aqui exibido também resulta um conjunto de questões: poderá a humanidade aprender-se? Como se apreende e se aprende a humanidade, poderia ser a questão fundamental de toda a moderna pedagogia? Há uma identidade humana que pode aprender-se a ser? E como deveria, poderia e quererá esta ser?

Toda a suposta crise de valores das sociedades ocidentais e das pedagogias contemporâneas por elas praticadas talvez não devesse ser encarada fora desta perspectiva de crise identitária dos 'sujeitos' e 'objetos' pedagógicos e que não se resolve por uma mera aparente troca de papéis, em particular no que concerne ao uso de formas de poder, entendidas como autoritarismo, totalitarismo, violência, seja física, seja intelectual ou psicológica, em contexto escolar. Tudo se passa, como se a violência inerente se volvesse invertida e dispersasse pelo espaço societário escolar, assumindo as múltiplas formas de manifestação contempladas no termo *bullying*. Até sob a forma quotidiana das notícias, como, por exemplo, uma que deu conta do pontapear de um professor sexagenário por um aluno no dealbar da sua adolescência. Notícia que surpreende, não tanto pelo relato em si, mas essencialmente pelas estranhas reações depreciativas dos críticos, relativas tanto à atitude do aluno, como à do professor, centradas na 'perda de controlo' deste relativamente ao espaço escolar, mas que parecem não ter em conta o degradar da relação pedagógica que, na verdade, o acontecimento traduz, no irradiar trágico da sua realidade.

Considerações finais

Com a massificação do ensino, assistimos ao surgimento, generalização e intensificação de dificuldades evidenciadas pelos alunos em relação ao processo de aquisição concetual, mais concretamente no que respeita ao

entendimento e aplicação de conceitos, com assinaláveis reflexos no uso de vocabulário, na comunicação e conseqüentemente numa eficaz assimilação do processo ensino-aprendizagem. Tratam-se não apenas de problemas característicos e específicos ou técnicos de cada disciplina curricular, mas da própria linguagem natural, de uso recorrente em todas as disciplinas, e que assumem, particularmente no Ensino Secundário, um carácter transversal.

A transversalidade desta problemática no Ensino secundário requer uma resposta que se assuma, também ela, como transversal. Essa solução pode e deve vir, precisamente, da disciplina que, pela sua evidente universalidade, resultante de objetos e métodos de ensino-aprendizagem abrangentes, se nos apresenta como adequada para se constituir não só como espaço de análise e encontro, mas também inauguradora de um caminho reflexivo que aponte a soluções verdadeiramente transdisciplinares: a Filosofia.

Pelo seu carácter pedagogicamente proativo e operativo das motricidades metodológicas e dialógicas no processo dinâmico de ensino-aprendizagem e pela sua importância na aquisição e tradução de conceitos nucleares transversais, apresentamos as «Palavras Geradoras» e a sua aplicação a partir da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário como proposta de solução para a nossa problemática.

Sendo, à partida, e por excelência, a Escola um lugar privilegiado para o encontro entre pessoas das mais diversas idades, crenças, ideias e formações, a escola é hoje, também, um lugar de desencontro, em larga escala, uma lugar de hiatos e de discrepâncias (esta última expressão é de Korthagen), de processos de relação e de comunicação descontínuos, interrompidos, retomados, para logo serem, de novo, esquecidos e recomeçados... É na Escola que muitos professores, por vezes em processos de estágio e de formação, se confrontam, repetidas vezes, com situações de não-colaboração, de não partilha de conhecimentos, de informações e procedimentos por parte dos pares, algo que se parece enraizar numa cultura de individualismo, próxima da despersonalização e que pode afetar profunda e negativamente o seu desempenho.

Estas situações indesejáveis podem ser corrigidas e reequilibradas, introduzindo nos cursos, nos estágios e na formação de professores alguns momentos de reflexão e de partilha que não se deixem espartilhar pelo carácter teórico dos conteúdos programáticos destas ações e disciplinas. Afinal, o desencontro interior entre as nossas ideias e crenças e o que dizemos

e fazemos pode resultar de uma ambivalência semelhante à que detetamos em alguns dos nossos alunos, como no estudo de caso que apresentámos. Temos ou não quaisquer ideias ou crenças incompatíveis com o comportamento adequado de uma renovada cultura, não apenas de colaboração, mas de partilha e de relação? Urge reinventar momentos de partilha de experiências pedagógicas, de vivências positivas da Escola entendida como espaço relacional por excelência. Com estes alunos, problemáticos que temos, com estes professores problemáticos que somos, nestas comunidades educativas problemáticas em que vivemos, urge reinventar relações pedagógicas significativas, objetivas, observáveis... e geradoras.

Os cânones clássicos e até modernos encontram-se atualmente sustentados em paradigmas que partiram de geografias tópicas de índole gnosiológica e que foram cooptados, enquanto modelos instrumentais, para uma aplicação pedagógica. Tais arquétipos incidiram sempre em aspetos exclusivamente cognoscitivos (nem mesmo as dimensões psico-afetivas não escapam a este direcionamento funcional), com isto, fomentando centralizações metodológicas que se inscrevem como ‘aparelhos ortopédicos’ que asfixiam o carácter ontológico do ensino da filosofia, castrando-a assim da sua inegável amplitude. O ensino da filosofia, como atitude natural, autêntica e genuína, é uma *concriação realizada em prática vocativa e só pode ter lugar onde se promova livremente o constructo identitário*.

Seguramente que a filosofia, para além da sua antiga história e dos diferentes sistemas e conceitos que os seus autores aportaram às comunidades humanas, para além das metodologias de crítica e de deteção de falácias e para além das técnicas de construção de argumentos lógicos, ensina-nos e convida-nos a estar no *lugar do outro*, do discente, do colega, do ser humano que conosco partilha este caminho aventuroso do ‘acontecimento’ comunicativo. E, sobretudo, recorda-nos esta verdade essencial: não existe ensino-aprendizagem sem uma generosidade constante no coração de cada um e não existe ensino-aprendizagem sem uma curiosidade ininterrupta da inteligência. Não existe ensino-aprendizagem sem emoção inteligente, sem inteligência emotiva, sem o permanente entusiasmo da procura e da descoberta, da pergunta e da resposta, e ...sem abertura, *uma disponibilidade permanente para o diálogo*. Na disciplina de filosofia do ensino secundário encontra-se, pois, a solução transversal para desambiguar e descobrir formas de ultrapassar problemas e mostrar por via do exemplo a força das ideias. Logo à partida, e tendo como base as premissas “compreender para definir” e “definir para usar”, a filosofia identifica a dificuldade concetual

como sendo uma dificuldade de comunicação entre discentes e docentes. De que forma se realiza esta comunicação entre docentes e discentes e o que cada um destes dois atores do processo comunicativo entende do que se passa neste trâmite? Entendemos que urge não só repensar a importância do *diálogo e do dialógico* em contextos educativos, como aprender ou reaprender a praticá-los, pois ao longo da sua história a filosofia têm apresentado benéficos resultados de uma já antiga e vivificante prática.

Pela sua natureza, a disciplina de filosofia no ensino secundário pode, então, ser aquilo que é e que poucas podem ser: um lugar de encontro onde há tempo para ouvir e ser ouvido; para escutar e ser escutado; para ser uma voz que conta; para ser reconhecido e, nesse reconhecimento, aprender a reconhecer os outros e a sua voz... e sentir o seu apelo. A atitude pedagógica resulta assim num ato que ou enriquece ou empobrece a realidade educativa, ora, se a medida da liberdade do ato pedagógico é também a medida da sua responsabilidade, entende-se a razão pela qual projetámos, desenvolvemos, testámos e partilhamos de seguida, em regime de *Café Filosófico*, uma proposta metodológica que, ainda que se assuma como sorvedura de um modelo freiriano direcionado para a alfabetização dos oprimidos, consideramos ser adequada para aplicar ao Ensino Secundário. Ontem como hoje, uma consciência que não se comunica padece sempre, de um modo ou de outro, de uma certa forma de opressão: o nosso compromisso é com a autonomia.

Fontes e referências bibliográficas

- Bruner, Jerome (2011), *O Processo da Educação*, Lisboa: Edições 70.
- Buber, Martin (2002), *Between Man and Man*. Trad. Ronald Gregor-Smith, Nova Iorque: Routledge.
- _____(1982), *Do Diálogo e do Dialógico*, trad. Marta Queiroz, São Paulo: Perspectiva.
- _____(2014), *Eu e Tu*, trad. Artur Morão e Sofia Favila, Lisboa: Paulinas.
- _____(1906), *Histórias do Rabi Nakhman*, São Paulo: Perspectiva.
- _____(1987), *Sobre a Comunidade*, trad. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: Perspectiva.
- Camilleri, C. (1985), *Antropología Cultural y educación*, Paris: UNESCO.
- Carvalho, Adalberto Dias (2007) [Coordenação], *Dicionário de filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- Chartier, Émile (1967), *Propos sur l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- D'Arcais, Flores Giuseppe e Gutiérrez Zuloaga (1990), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid: Ediciones Paulinas.

- Dewey, John (2010), *Experiência e Educação*, Rio de Janeiro: Petrópolis Editora.
- _____, John (2007), *Democracia e educação*, Lisboa: Didática editora.
- _____, John (2007). *La ciencia da de la educación*, Lisboa: Buenos Aires: Losada.
- Delors, J, (coord.) (19969, *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana – UNESCO.
- Freire, Paulo (1995) *Pedagogia: Diálogo e Conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. 4. ed. – São Paulo: Cortez.
- _____,(2011), *Educação como Prática da Liberdade*, 14ª Edição, São Paulo: Editora.
- _____, (2011), *Pedagogia da Autonomia*, 14ª Edição, São Paulo: Terra e Paz.
- _____, (1987), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Terra e Paz.
- _____, (1985), *Por uma Pedagogia da Pergunta / Paulo Freire, Antonio Faundez*. – Rio e Janeiro: Paz e Terra.
- Herbart, J. F. (2003), *Pedagogia Geral*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jeager, Werner (2001), *Paidéia, a formação do homem grego*,4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Loneragan, Bernard (2000) *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol.10, Toronto, Lonergan Research Institute of Regis College: Toronto University Press.
- Mialaret, G., (1990)m *La formation des Enseignants*. Paris: P.U.F.
- Naval, C. (2000 2ª ed.), *Educar cuidados*, Pamplona: EUNSA.
- _____,(2009), *Educación de la sociabilidad*, Pamplona: EUNSA.
- Ortega y Gasset, José (1983), «*Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*» em *Obras Completas*, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, José, (1946), «*Ensayos filosóficos (biología y Pedagogía)*, em *Obras Completas*, 1ª ed. Tomo II, Madrid: Revista do Occidente.
- _____,(1983), «*El “Quixote” en la Escuela*», em *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial.
- Platão, L. (2006), *A República*, Lisboa: Gulbenkian.
- Polo, L. (2006), *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, Pamplona: EUNSA.
- Quintana, J. M. (1984), *Pedagogía social*, Madrid: Dykinson, pp. 167-217.
- Steiner, G. (2004), *Lecciones de los Maestros*, Madrid: Siruela.
- Soveral, Eduardo Abranches de (1983), «*A vocação pedagógica da filosofia*», em *Humanidades*, Vol. I, nº 3, Brasília: Educação e Cultura.

Estudos e artigos

- Bernardo, Luís Manuel (2003), «*O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina*», em *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 14, Lisboa: Colibri.
- Biesta, Gert (2012): *Boa Educação Na Era da Mensuração: Cadernos De Pesquisa*, set./dez v.42 n.147 (pp.808-825).

- Boto, Carlota (2019), *Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à Educação Científica*, in Revista Brasileira de História da Educação, Campinas: Sociedade Brasileira da História da Educação.
- Figueira, Manuel Henrique (2004), *A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional I (Parte II)*, in *História da Educação* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 15, p.29-52.
- Franco, José Eduardo e Pinho, Rita Balsa (2018), *A crítica jesuíta à Escola Nova na Revista Brotéria (décadas de 1930 e 1940)*, Educação Unisinos 22(3):264-272, julho-setembro.
- Gadamer, Hans-Georg (2000), «La educacion es educarse», tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona: Paidós.
- _____,(1999), *Verdade e Método*, trad. Flávio Paulo Meurer, Petrópolis: Vozes.
- Goergen, Pedro (2006), «Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação», em *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Educação e Pesquisa.
- Manso, Artur (2014), 'Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal, da Tradição Centenária à Atualidade da Formação: o Caso da Universidade do Minho. *Reflexões sobre a Pesquisa e o Ensino da filosofia na Educação Básica* / Arlei de Espíndola e Claudia da Silva Kryszczun (orgs). – Londrina: UEL, pp. 151- 165.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Esclaridade Obrigatória*: Ministério da Educação.
- Rodrigues, Jorge de Sousa, (2005), Recensão crítica a Manuel Henrique, Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935), *Análise Social*, vol. XL (Outono).
- Silva, Carlos (2014), «Um Cuidado do Pensar – Sobre se Existe uma Filosofia (Prática) Aplicada», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Vasconcellos, A. Faria de (2015), *Uma Escola Nova na Bélgica*, Prefácio de Adolphe Ferrière, Posfácio e Notas de Carlos Meireles-Coelho, Tradução: Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, e Lúcia Ferreira, – 1.ª edição – Aveiro: UA Editora.

Outras fontes consultadas

- Arendt, Hannah (1957), «The Crisis in Education», em *Parisian Review*, Paris: Parisian Review.
- Coelho, Jacinto do Prado (S/D) O Diário de Sebastião da Gama, in *Problemática da História Literária*. Lisboa: Ática.
- Coimbra, Leonardo (1926), O problema da educação Nacional, Porto: Maranus.
- Espinosa, Bento de (1992), *Ética*, intr. e notas de Joaquim de Carvalho, Lisboa: Relógio de Água.
- Frankl, Victor (2006), *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press.
- Freud, Sigmund (2013), *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*: L&PM Pocket.
- Gama, Sebastião da (1996), *Serra-Mãe*, Lisboa: Ática.

- Gama, Sebastião da (2011), *Diário*, Lisboa: Presença.
- Goleman, Daniel (2011), *Inteligência Social, a nova ciência do relacionamento humano*, Lisboa: Círculo de leitores.
- Hadot, Pierre (1997), *Introduction aux «Pensées» de Marc Aurèle*, Paris: Fayard.
- Herder, Johann Gottfried (1994), *Também uma Filosofia da História para a Formação da Humanidade*, trad. José M. Justo, Lisboa: Antígona.
- Herrero, Jesús (1999), *A Pedagogia Vital de Sebastião da Gama. O Diário à luz da psicopedagogia*, Lisboa: Editorial O Livro.
- Honneth, Axel (2003), *Luta pelo Reconhecimento*, trad. Luis Repa, São Paulo: Editora 34.
- Logos (1997), *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Edições Verbo.
- Marcel, Gabriel (1949), *Being and Having*, trad. ingl. de Katharine Ferrer, Londres: Dacre Press Westminster.
- Mariás, Julián (1960), *Ortega I – Circunstancia y Vocación-2*, Madrid: Revista de Occidente.
- Mariás, Julián (1972), *La estructura social*, Madrid: Revista de Occidente.
- Nogueira, J. (2011). *A aprendizagem segundo os modelos comportamentais*, in F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação*. Em publicação: uso exclusivo dos alunos.
- Ortega y Gasset, José (1994) *O que é a filosofia?*, Trad. José Bento, Lisboa: Edições Cotovia.
- _____(1933), *Sobre o Estudar e o Estudante*, Buenos Aires: La Nation.
- Platão (2010), *Górgias*, Lisboa: Edições.
- Kaplan, J.S. (1995). *Beyond Behaviour Modification*, Austin, Tx: Pro.Ed.
- Korthagen, Fred A. J (2012): *Educação, Sociedade & Culturas*, nº36 (141-158).
- Reis Ribeiro, João (2011), “Sebastião da Gama: A voz do poeta – da poesia e do Diário” in *Obras Completas de Sebastião da Gama*, vol. I, *Diário*, ed. Presença, Lisboa: Presença.
- Rogers, Carl (2009), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Padrões Culturais.
- Scheler, Max (2008), *A situação do homem no cosmos*, Lisboa: Texto & Grafia.
- Vattimo, Gianni (1991), *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-modern Culture*, trad. John R. Snyder, Cambridge: Polity Press.
- Zambrano, Maria (1991), *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid: Alianza.

PARTILHA DE CONHECIMENTO SOBRE PAULO FREIRE E A SUA OBRA

Luiza Cortesão

Introdução

Como acima se afirmou, tem-se consciência da impossibilidade de conseguir capturar, num pequeno texto escrito, não só a enorme importância política, social, educativa, mas também a originalidade e coerência, sempre presentes na vida e na obra de alguém como Paulo Freire. Reconhecendo estas dificuldades, para fazer um esboço da biografia de Freire, em vez de fazer uma descrição de uma sequência de acontecimentos ocorridos ao longo da sua vida, optou-se por relatar um só episódio. Mas, nestas circunstâncias, teve-se o cuidado de escolher um episódio tão especial, que, pelo denso significado de que, simbolicamente, esteve revestido, possa oferecer aos leitores, alguma compreensão de quem era Paulo Freire.

Para, em seguida, procurar partilhar também, a consciência da qualidade, a importância do significado político e humano, da qualidade da originalidade, mesmo da atualidade da obra de Freire, optou-se por seguir um caminho idêntico ao acima referido. Ir-se-ão, portanto, na segunda parte deste texto, escolher, para serem apresentados, só alguns conceitos, mas que pela importância que tiveram e têm no contexto do seu trabalho, se considera serem estruturantes da obra teórica e de intervenção sociopolítica e educativa de Paulo Freire.

1. Partilhando conhecimentos sobre a pessoa que era Paulo Freire

O episódio sobre o qual recaiu a escolha do acontecimento a relatar foi algo que ocorreu na juventude de Freire, quando ele acabara de completar a sua licenciatura em direito. Foi-lhe então encomendada a primeira causa de que deveria encarregar-se na qualidade de advogado. Essa causa consistia num processo que uma empresa movia contra um jovem dentista, que pedira um empréstimo para montar o seu consultório, mas que não conseguia pagar a dívida que contraíra para o fazer. Pode perceber-se que o próprio Freire admitia ser este “caso do dentista” um acontecimento muito significativo para a orientação que deu à sua vida. Ele mesmo o relata, com algum pormenor,

e mesmo com emoção, no seu livro “Pedagogia da Esperança”, referindo-se-lhe como sendo “*a experiência que pusera fim à recém iniciada carreira de advogado*”¹. Contou ele, neste livro, que, depois de uma conversa com o jovem dentista, ao chegar a casa, tinha dito a Elsa, sua primeira mulher. “*Me emocionei muito esta tarde*”. “*Já não serei advogado*” (*Idem*, p.17). Explicou, então, que o jovem dentista lhe dissera, de uma forma angustiada:

o senhor pode providenciar a tomada dos nossos móveis, a sala de jantar, a sala de visita”. (...) “E rindo, um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia. Só não pode tomar a minha filhinha de ano e meio (*Ibidem*).

Como se escreveu atrás, foi esta experiência que o levou a deixar a advocacia, e a, depois, aceitar trabalhar na divisão de Educação e Cultura do SESI. É ainda muito significativo o comentário que Elsa, sua mulher, fez sobre o que tinha acontecido e sobre a decisão por ele tomada. Disse Elsa: “Eu esperava isso, você é um educador” (*Idem*, p.18).

Freire deve ter percebido que o trabalho que lhe ofereciam, poderia levá-lo a “estar contra” os que, já nessa altura, sentia serem aqueles de quem se sentia solidário. Mas, ser capaz de abandonar o seu primeiro emprego e a própria profissão de advogado, depois de ter enfrentado, sobretudo na infância, mas também na juventude, condições económicas de vida realmente muito duras, tudo isto é bem revelador não só da generosidade e coragem, como da coerência ideológica já existentes no jovem Paulo Freire, características que continuaram a estar presentes ao longo da sua vida.

É muito importante, e também revelador do significado que uma ação como esta pode ter, relacionar esta decisão por ele tomada de abandonar a profissão de advogado, com o surgimento, que aconteceu, algum tempo depois, no Brasil, das chamadas Assessorias Jurídicas Populares (AJP), em que juristas dão apoio a movimentos populares.

2. Partilhando conhecimentos sobre alguns conceitos importantes da obra de Freire.

Como se referiu antes, pode ver-se que Freire, ao longo da sua obra, foi concebendo, experimentando e analisado resultados de todo um conjunto de conceitos que podem ser entendidos como estruturantes de uma atividade

¹ Freire. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p.16.

com que, trabalhando no campo da educação, o autor procurou lutar contra injustiças, contra práticas de exploração de minorias, contra a existência de desigualdades existentes em diferentes sociedades. Admite-se, então, que, para conseguir proporcionar uma compreensão da obra de Freire (embora com a consciência de que essa intenção será sempre insuficiente) se poderá refletir, mesmo que brevemente, sobre alguns dos conceitos que podem ser considerados mais significativos, como por exemplo, a “Educação Bancária”, a “Politicidade da Educação”, a “Conscientização” e, finalmente, o “Inédito Viável”.

2.1. “Educação bancária”

Educação bancária é algo que pode ser visto como sendo um conceito, e também como sendo uma metáfora. Repare-se que associando simplesmente, duas palavras (educação e bancária) Freire consegue, de imediato, criar, no leitor, uma imagem, uma representação caricatural, é certo, das práticas educativas mais habituais do professor e dos efeitos mais imediatos destas. Trata-se conseqüentemente, do clima de passividade que é criado, geralmente nos alunos, no decorrer de atividades em que eles são “ensinados” pelo professor. Nessas muito frequentes práticas de ensino, o professor fala, esperando (exigindo) somente, que os alunos ouçam e memorizem o que ele diz. Com este conceito é sugerido ao leitor que, o facto de “falar” nas suas aulas, ao “ensinar” os diferentes assuntos, será, para o professor, algo parecido com a atividade de ir ao banco, depositar dinheiro, esperando que ele fique lá, bem guardado, podendo ser levantado, quando se entender ser necessário fazê-lo. De facto, nas atividades educativas de avaliação, tradicionalmente, espera-se (geralmente), que, o que o professor disse, seja reproduzido pelos alunos, de forma muito semelhante àquela com que foi depositado nas suas “cabeças” pela “fala” do professor. Levantar questões a propósito daquilo que o professor disse, manifestar curiosidade, espírito crítico, ou imaginação, não são atitudes permitidas (e muito menos desejadas, ou estimuladas) neste tipo de trabalho, que é o habitualmente praticado no tradicional “ensino bancário”. Teremos de reconhecer, que esta forma trocista, quase cáustica, de descrever o significado das práticas mais frequentes, geralmente adotadas pelos professores, constitui uma corajosa denúncia feita por Freire do significado político e social da educação tradicional. Trata-se da denúncia do papel que a educação tem, nos processos de reprodução das desigualdades existentes numa sociedade estratificada,

ao trabalhar oferecendo o mesmo “ensino” a alunos com experiências e condições de vida muito diferentes.

2.2. Politicidade da educação

A valorização da importância de se ter consciência da natureza política de todo o ato educativo, foi uma das grandes batalhas que Freire travou ao longo da sua vida, aliás em grande consonância com as análises também feitas pelos sociólogos estruturalistas, que foram publicadas sobretudo no início dos anos 70, e também a partir dos anos 70, do século XX. Estes autores, denunciaram a cumplicidade dos processos educativos na manutenção da desigualdade de resultados educativos consoante, sobretudo, as diferentes classes sociais. Freire trabalhou e também valorizou, sobretudo, a importância de se estar atento aos problemas decorrentes do facto de a cultura dominante moldar todo o funcionamento das escolas (através dos currículos centralizados, de regras de funcionamento (idênticas) que são impostas em todo o sistema educativo, e dos diversos valores que deverão ser respeitados. Em consequência, para os alunos pertencentes a culturas minoritárias que, portanto, foram geralmente, socializados, em contextos culturais cujos, valores, saberes e mesmo regras, são, frequentemente, muito diferentes, tudo isto concorre para que, para eles, a escola seja um mundo estranho, pouco interessante ou mesmo hostil, onde lhes é difícil “sobreviver”, isto é, ter sucesso escolar. Daí o facto, bem conhecido dos professores, e também de quem consulta os resultados educativos a nível nacional, de as percentagens de aprovações serem, tão diferentes, por exemplo, entre aqueles que frequentam estabelecimentos de ensino privado e do ensino público, ou ainda, os que vivem nas zonas mais ricas e mais pobres das cidades, ou mesmo do país.

2.3. Conscientização

Analisando as diferenças de sucesso escolar nos diferentes grupos sócio culturais, Freire também denuncia, algo de muito mais assustador, que, frequentemente, acontece em pessoas pertencentes aos grupos minoritários e oprimidos. Sem disso se darem conta, muitas vezes eles “hospedam” em si, inconscientemente, os interesses, mesmo os valores dos opressores, atuando como se esses interesses e valores fossem os seus. Alertou então para a importância, mesmo para a urgência de eles se libertarem desta invasão que, geralmente, se aloja a nível do inconsciente dos oprimidos, sem

que, como se disse, estes tenham consciência desta invasão. Despertar nos oprimidos a consciência de que esta invasão aconteceu, e estimular neles a coragem para procurarem libertar-se dela, e serem estimulados a lutar por condições de vida mais justas, é o que pretende que aconteça no processo de “conscientização”.

Defender a importância de, no contexto de atividades educativas de despertar, nas pessoas de grupos minoritários, a consciência crítica da existência deste “alojamento”, de interesses e valores que não são os seus, deverá representar, uma grande meta a procurar alcançar com uma educação que respeite a dignidade do ser humano e os seus direitos de cidadania.

2.4. Inédito viável

Num texto recente, descreveu-se Freire, como sendo “um pensador corajoso, lúcido criativo, educador militante, consciente das dificuldades a enfrentar, na batalha que procurava travar para que a educação, de instrumento de dominação, pudesse ser um instrumento de possível conscientização”². Como antes já se afirmou, tentou-se, nesse texto, fazer uma descrição da pessoa que era Freire, embora tendo a consciência das dificuldades que forçosamente se iria enfrentar na realização dessa tentativa. Procura-se, agora, diminuir a já então reconhecida dificuldade de conseguir uma completa compreensão da grande importância da obra deste autor, apesar de se ter consciência de que, essa situação de insuficiência ainda continuará a existir, mesmo acrescentando à descrição mais alguns importantes aspetos da sua personalidade, considerados muito significativos. É nestas circunstâncias que se propõe que, ao conhecimento que já possa existir do autor e da obra de Freire, e de quem se acaba de apresentar alguns conceitos, se acrescente a característica de “irreverência” que está bem presente ao longo do seu trabalho. Essa irreverência manifesta-se nas frequentes “transgressões” que ele ousa fazer a regras aceites na Prática e na produção e escrita de textos de carácter científico com as frequentes “diluições de fronteiras”, como, por exemplo, as barreiras que tradicionalmente separam os campos afetivo e o cognitivo. Pode verificar-se a existência, em Freire, desta irreverência, quando, a par de construir pontes entre campos tradicionalmente distintos, até epistemologicamente, no edifício teórico que foi construindo, ele, corajosa e criativamente, transgride diversas normas habitualmente aceites. É assim

² Cortesão, «Prefácio», Paulo Freire. *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 2018, p.5.

que, por vezes, acontece que, em trabalhos seus, a par de, como se disse já, duras e lúcidas denúncias de situações de exploração de grupos minoritários, podemos ver emergir o texto poético. Só a título de exemplo pode referir-se, a existência de textos em que, ao defender a importância das aprendizagens que vão sendo feitas ao longo da vida, resultantes da vivência em diferentes contextos, ele, de forma saudosa e terna, recorda situações experienciadas na sua infância, situações essas que considera terem sido significativas na sua formação. Podemos então ver a poesia surgir, por vezes até expressa em palavras por ele inventadas:

Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto, se encarnavam no canto dos pássaros (...) na dança das copas das árvores, sopradas por fortes ventanias, que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; nas águas da chuva, brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos (...)³.

Veja-se, ainda, um outro exemplo da escrita poética de que ele se serve, quando se refere a medos do escuro da sua infância, em que aguardava que “a madrugada viesse chegando, trazendo, com ela, o canto dos passarinhos manhedores” (*Idem*, p.15).

Repare-se, ainda como Freire, derrubando fronteiras tradicionalmente aceites entre campos cognitivo e afetivo, não teme falar de amor, mesmo em obras em que, noutras partes do texto, também denuncia duramente, a existência de situações de opressão e exploração de grupos minoritários. É ele próprio que declara, ousadamente, a sua própria personalidade amorosa, numa entrevista que lhe fizeram e que vem reproduzida em vários livros: “Gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a água, a vida”⁴.

Será também de recordar transgressões que podem ser encontradas na obra de Freire e que, como se acaba de dizer, têm que ver com a sua capacidade de romper barreiras habitualmente aceites, mas que pretendem separar campos epistémicos bem distintos: repare-se, como ele explica, e valoriza, algumas das influências que teve, de certos autores na construção da estrutura teórica da sua obra, neste caso de autores que, aparentemente, até poderiam

³ Freire. *A Importância do ato e ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991, p.13.

⁴ Cavalcanti. *Entrevista concedida por Freire (Video)*. YouTube: s.l., (30/11/2020). <https://youtu.be/HVfrIxQOm3g>.

parecer incompatíveis. E é fascinante ver, como, numa linguagem simples, emocionada e inteligente, na qualidade de autor “sentipensante”⁵ como lhe chamaria Fals Borda, ele explica contributos de diferentes autores que foram particularmente importantes no desenvolvimento do seu trabalho.

Este é, por exemplo, o caso da influência que Cristo e Marx tiveram para a sua obra e que ele refere numa entrevista concedida, a 17 de abril.

Quando, muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues de Recife, aos córregos de Recife, aos morros de Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, eu confesso, sem nenhuma choramingas, eu confesso que fui até lá movido... movido por certa lealdade ao Cristo, com quem eu... de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que, quando eu chego lá, a realidade dura do favelado a realidade dura do camponês, a negação da... a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de que a gente falou antes, aquele estado, estado quase inerte, diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx⁶.

Veja-se ainda como, com esta inteligente, ousada e criativa capacidade de romper fronteiras, de desafiar saberes e regras habitualmente aceites nos trabalhos da produção científica, Freire ousou e conseguiu conceber e desenvolver um projeto no campo da educação, que, realmente, foi muito inovador. E teremos de considerar o seu trabalho particularmente inovador, sobretudo se tivermos em conta o que, em sociologia da educação, estava a ser mais produzido, lido e debatido na época. Recorde-se que, como já anteriormente se referiu, nos anos 70 do século XX, debatiam-se as múltiplas obras de estruturalistas que estavam então a surgir⁷. Recorde-se também como ele partilhava as corajosas análises que denunciavam os processos educativos como sendo cúmplices de atividades de exploração de grupos minoritários. Mas o que é de valorizar é que neste contexto, ele vai, também, construindo algo de diferente. No seu trabalho teórico e de intervenção, não

⁵ «Sentipensante» (conceito de Fals Borda) que descreve aquele que usa e sabe articular e rentabilizar a racionalidade científica com a emoção.

⁶ Burlamaqui. *Entrevista a Paulo Freire*. YouTube: TV PUC/SP, (17/4/1997). <https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>. <https://youtu.be/60c1RapBN7U>.

⁷ Foi, sobretudo, no início dos anos 70, com a publicação de obras de autores, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron, Bernstein, Althusser, Bols and Gintis, que aconteceram grandes debates, no campo da sociologia da educação. Trata-se de obras que denunciam formas explícitas e implícitas de exploração a que, num contexto do SMC estão submetidos aqueles que Freire designou na sua obra de «oprimidos».

se ficando por essas denúncias (que ele também fazia, brilhantemente), Freire foi identificando atitudes, foi concebendo, metodologias que lhe permitiram conseguir o que, em educação, para os trabalhos dos sociólogos estruturalistas da época, deveria ser considerado algo impossível de se alcançar, e que, portanto, deveria ser visto como uma verdadeira utopia: tratava-se da possibilidade de conceber processos educativos que deixassem de ser cúmplices dos processos de reprodução de uma sociedade estratificada e desigual, e até contribuísse para a conscientização de minorias exploradas. Para conseguir alcançar esta intenção, nos diálogos que ia estabelecendo com os trabalhadores que estavam a alfabetizar-se, Freire procurava que o principal tema desses diálogos incidisse sobre os saberes dos participantes, saberes esses adquiridos ao longo de duras e sofridas experiências vividas. Freire conseguia que a aprendizagem da leitura e da escrita acontecesse ao mesmo tempo que também aconteciam vivos diálogos em que se debatiam situações e problemas vivenciados pelos participantes e que lhes eram tão significativos. Eram os significados e importância dos que foram designados de “temas geradores” que eram debatidos, e aos quais pertenciam as palavras-instrumento da alfabetização que estava em curso. Estimulava-se, portanto, simultaneamente, a capacidade de analisar criticamente, as condições de vida, as injustiças a que os alfabetizando tinham sido e continuavam a ser submetidos bem como o processo de alfabetização. Este tipo de trabalhos, tinham, portanto, a possibilidade de estimular algo que se terá de reconhecer como sendo inédito, (pois que até ali não tinha ainda acontecido) mas para o qual ele tinha proposto caminhos teórica e metodologicamente, fundamentados e apoiados, para os tornar viáveis como é o caso do processo que se acaba de descrever, de simultânea conscientização e alfabetização.

Repete-se que situações como esta, em que se procura, se luta, para que aconteça algo de importante, de necessário, que até aí nunca tinha acontecido (sendo, portanto, algo de inédito) agora deixou de ser vista na qualidade de utopias (um sonho, irrealizável) para passar a ser considerado algo que com coragem, esforço e persistência, saber e criatividade, passou a ser viável.

Como é evidente, será esta circunstância que explica a rejeição que se verifica deste tipo de trabalho, por parte dos grupos dominantes. Como afirmava Freire: “Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”⁸.

⁸ Freire. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p.89.

Freire desafia-nos, portanto, a termos a coragem de, no nosso cotidiano de trabalho, enfrentarmos situações de injustiça, mesmo que conseguir combatê-las seja um sonho que pareça impossível de alcançar:

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça de sexo e de classe sejam sinais de vergonha, e não de afirmação orgulhosa ou se lamentação puramente cavilosa⁹.

Referências Bibliográficas

- Burlamaqui, Luciana. *Entrevista a Paulo Freire*. YouTube: TV PUC/SP, (17/4/1997).<https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>.<https://youtu.be/60c1RapBN7U>.
- Cavalcanti, Ana. *Entrevista concedida por Freire (Vídeo)*. YouTube: s.l., (30/11/2020).<https://youtu.be/HVfrIxQOm3g>.
- Cortesão, Luiza. «Prefácio», Paulo Freire. *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 2018.
- Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- . *A Importância do ato e ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.
- . *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- . *Política e educação*. São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época (23), 1993.

⁹ Freire. *Política e educação*. São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época (23), 1993, p.25.

(RE)ENCONTRAR PAULO FREIRE “COMO EDUCADOR E,
PORTANTO, COMO POLÍTICO”: NOS TRILHOS DA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DO CURRÍCULO
E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Pedro Duarte

Introdução

O presente capítulo assume uma intenção particular e especialmente transparente: procurar dialogar com diferentes trabalhos de Paulo Freire. Por assumir a ideia de diálogo, tento não estabelecer um discurso associado a uma espécie de genealogia, ou mapeamento do pensamento freiriano, como se de um trabalho de arqueólogo se tratasse. Por muito valor que considere que tenha tal propósito, visto, acima de tudo, ser fiel ao próprio princípio estabelecido pelo autor, assumindo, então, uma relação em que falamos um *com* o outro. Por conseguinte mobilizo as reflexões deste pedagogo brasileiro – que são, inevitavelmente, social, histórica e politicamente contextualizadas –, mas não para fazer uma transposição direta e inalterada do seu pensamento. Privilegio, antes, um processo de diálogo e mestiçagem, para que não sejam, apenas, uma memória passada, mas possam continuar vivos, possam continuar a estabelecer-se como novas janelas para a análise e crítica das realidades educativas contemporâneas.

Se me permitem a ousadia, acredito que tal postura surge em linha com aquilo que ele próprio nos quis ensinar. Ao ler Paulo Freire, encontramos, uma e outra vez, um discurso de humildade intelectual, de abertura à reflexão e à discussão conjunta, de crítica a modos dogmáticos ou doutrinários de pensar e discutir. Aliás, o próprio pensamento freiriano é, não raras vezes, uma reflexão assente no reencontro consigo mesmo, com a biografia e com a história do seu próprio pensamento que é, em diferentes obras, recuperado, retomado, reescrito. Essa ideia é por ele partilhada em *Pedagogia da Esperança*:

Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer¹.

De facto, muito admiro esta postura de Paulo Freire. Nos seus textos, a humildade nas suas posições, a valorização de momentos de escuta, a par-

¹ Freire. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 18.

tilha de posturas críticas à sua e, muito recorrentemente, a identificação de situações de aprendizagem ilustram, com uma transparência singular, o modo como o pedagogo se envolvia no diálogo como condição necessária na busca «pela profundidade na interpretação dos problemas»², e, sobretudo, como forma de contrariar o *antidiálogo* e a verticalidade das relações, o isolamento e o monólogo³, defendendo, então, que «o diálogo fenomeniza e *historiciza* a essencial intersubjetividade humana»⁴.

É, então, nesta postura de encontro, desencontro e reencontro que procurarei desenvolver este capítulo. Há, contudo, uma questão central que importa, ainda, esclarecer: porquê dialogar com Paulo Freire, meio século após a sua morte?

Para responder a essa questão, necessito, desde logo, de assumir um ponto prévio. Apropriando-me de uma recente obra de Bob Dylan⁵, é fundamental reconhecermos que Paulo Freire contém, em si mesmo, *multitudes*. De facto, mesmo sendo um autor que está, tradicionalmente, associado (ou, por vezes, restrito) à educação⁶, a pluralidade de domínios discutidos por Freire é especialmente ampla, com contributos que dialogam com a antropologia, a ética, a epistemologia, a política, a sociologia, entre outros. Esse reconhecimento é necessário para se ter em atenção que qualquer discussão *sobre* e *com* Paulo Freire será, irremediavelmente, incompleta, porque dificilmente comportará todo o seu pensamento. Por esse motivo, alerta, desde já, para a incompletude deste pequeno capítulo, dado que me centrarei, precisamente, na reflexão educativa.

Retomando a questão que coloquei, apresento três motivos. Em primeiro, o incalculável contributo e influência que Freire nos deixou como herança. Esta influência decorre do seu trabalho como educador. Este trabalho realizou-se em três domínios diferentes: no da ação pedagógica, em distintos contextos de práticas; no da reflexão e problematização *praxiológica*, com os múltiplos trabalhos que publicou; no da intervenção política, que nunca abdicou, e que desenvolveu tanto em formas de participação cidadã, como

² Freire. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 60.

³ Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

⁴ Fiori. «Aprenda a dizer sua palavra». FIORI. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, pp. 1-15, p. 9.

⁵ Dylan. «I contain multitudes», *Rough and Rowdy Ways*. 2020.

⁶ Curiosamente, como retrata na *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire foi, à época, criticado, havendo quem procurasse negar a sua *condição de educador*, devido ao tipo de trabalho e aos temas que discutia.

em modos de participação formal, ao ocupar cargos institucionais – e, também, do legado que influenciou inúmeros investigadores e professores contemporâneos, que são, orgulhosamente, *filhos de Freire*. Efetivamente, o contributo de Paulo Freire para o pensamento e a investigação em educação é, atualmente, incontornável. A sua herança ultrapassa, em muito, o discutido nas suas obras, porque, de forma rizomática, se implica em múltiplos estudos e correntes de pensamento contemporâneas, que continuam a revisitar as perspetivas *freirianas* no seus trabalhos e estudos.

Em segundo, porque a educação é um domínio contestado e plural, para o qual confluem distintas teorias, múltiplos sistemas de valores e de verdade, variadíssimos interesses (públicos e privados)⁷. Como tal, é uma área de reflexão, investigação e participação que necessita, de forma constante, de uma atenção ponderada e crítica. Por esse motivo, é fundamental recuperarmos vários contributos, como forma de contrariar modos dogmáticos de entender o *território* educativo, para que se possa, com maior pluralidade, discutir o *lugar* da educação, reconhecendo que as considerações axiológicas, ontológicas e teleológicas que lhe estão associadas serão, invariavelmente, caracterizadas pela diversidade e pelo conflito. Por conseguinte, recuperar Paulo Freire é não esquecer linhas de pensamento fundamentais para a discussão e deliberação educativas que, como melhor irei discutir à frente, atualmente se parece conformar com modos simplificadores⁸ e *desesperançosos* de pensar a educação⁹.

Por último, deixo uma nota mais pessoal. A minha relação com os trabalhos de Paulo Freire surgiu enquanto estudante, na minha formação inicial como professor. Ora de forma mais próxima, ora com maior afastamento do meu discurso, as conceções *freirianas* foram acompanhando os meus trabalhos e o modo como estruturava o meu pensamento. Algo que, aliás, se acentuou com a leitura indireta de autores e investigadores que, em grande medida, se inspiram nas obras deste pedagogo brasileiro. Como tal, o autor surge como uma espécie de alicerce fundacional que, juntamente com outros, foi suportando o meu percurso académico. Por esse motivo, vou assumir esta proximidade com o autor e procurar salientar como as

⁷ Sacristán. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, 2011; Giroux. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020; Reboul. *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.

⁸ Morin. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

⁹ Duarte. *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco, 2023.

obras de Freire nos podem auxiliar a continuar a discutir três áreas educativas a que me tenho dedicado com particular atenção: as políticas educativas, o desenho e desenvolvimento curricular e, ainda, a organização/administração escolar. Serão estes os subcapítulos que se seguem.

1. O pensamento freiriano na discussão política

O excerto que intitula o capítulo – que é uma pequena citação da sua obra *Educação na cidade*¹⁰ – é especialmente elucidativo da conceção freiriana sobre a relação entre educação e pedagogia. Como o autor explicita em múltiplos dos seus trabalhos, há uma impossibilidade de dissociar estes dois conceitos, entendendo-os como dialéticos. A este propósito, recupero o discurso direto do autor quando identifica: «Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a educação é um ato político»¹¹. Ainda que nem sempre o autor tenha explicitado essa dimensão política da ação educativa, esse pressuposto estabeleceu-se como um elemento central na sua reflexão. Por exemplo, em duas das suas obras iniciais, como *Alfabetização e conscientização* e *Educação como prática da liberdade*, ou ainda, de forma mais destacada, na obra *Pedagogia do oprimido*, o autor discute aspetos fundamentalmente políticos como a relação dos cidadãos com o mundo, as condições de vida das pessoas, a desigualdade e as relações de poder, as mudanças *sóciohistóricas*, as instituições políticas e a sua importância social, os saberes populares, a vivência e participação democrática, a conscientização, entre outros. De facto, o pensamento freiriano é, em substância e extensão, eminentemente político. A multiplicidade de reflexões não possibilita uma discussão abrangente das distintas temáticas abordadas por Paulo Freire, pelo que irei salientar quatro ideias que me parecem especialmente ilustrativas.

Destaco, desde logo, a postura freiriana sobre a agência dos cidadãos, que se afasta de lógicas meramente voluntaristas de entender a cidadania, ou marcadas por uma espécie de subserviência a um senhor ou a uma vontade hétero-imposta¹². Mas, de igual modo, não esquece como as estruturas sociais, económicas e políticas influenciam o modo como vivenciamos e reivindicamos essa cidadania. A sua experiência no exílio e a sua experiência de participação com os grupos mais populares, por exemplo, alertaram-no

¹⁰ Freire. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

¹¹ Freire. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. RJ: Paz e Terra, 2015, p. 58.

¹² Bellamy. *Citizenship: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008; Sandel. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.

para o modo como diferentes poderes políticos, sociais e económicos contribuem para enfraquecer os processos de participação cidadã de certas comunidades e, ainda, para legitimar situações de diminuição ontológica da sua existência pública, como grupos de menor importância ou valor, em situações de opressão.

Estes alertas continuam a ser, hoje, fundamentais para compreendermos as realidades contemporâneas. Atualmente, importa estar atento à legitimação de modos mercantis de entender a cidadania¹³; à existência de regimes económicos que, direta ou indiretamente, contribuem para a concentração de capital e justapõem o poder económico ao poder político e, implicitamente, reduzem a importância atribuída à participação democrática ou à relevância política de grupos significativos de cidadão¹⁴; e, ainda, ao aumento de organizações sociais que discriminam com base na identidade de género, sexual ou racial, que facilitam a ascensão de movimentos nacionalistas, xenófobos e racistas, que fazem com que os percursos de vida se tornem cada vez mais isolados e, em certos contextos, segregados¹⁵.

Por conseguinte, continua a ser fundamental recuperar o pensamento de Paulo Freire, em particular quando nos explica que:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um espaço-tempo de possibilidade, e não um espaço-tempo que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo a sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é esse mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação (Freire, in *A educação na cidade*).

¹³ Carr. «Education for citizenship». *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385; Sandel. *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

¹⁴ Giroux, *On Critical Pedagogy*; Chomsky; Waterstone. *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2021.

¹⁵ Giroux. *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*. London: Bloomsbury, 2021; Graetz; Shapiro. *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*. Cambridge: Harvard University Press, 2020.

Esta concepção da história como possibilidade é transparente ao articular duas ideias: em primeiro, que a história existe, que existem heranças de um passado mais ou menos injusto, mais ou menos desigual, mais ou menos democrático, que condicionam o modo como interagimos com o real, e como tal, não é um fator indiferente; em segundo, que apesar dessa história existir, esta não tem que se estabelecer como uma determinação do futuro, por outras palavras, pese embora o passado seja uma herança, ele não tem, inevitavelmente, que se perpetuar e reproduzir como futuro. Essa mesma ideia é recuperada noutros trabalhos, quando o autor defende a necessidade de se articular a crítica às condições do presente e a esperança de um melhor futuro, portanto, a valorização de uma «tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens»¹⁶.

Importa, contudo, alertar que esta ideia de que não somos reféns da história e podemos, esperançosamente, desejar e ajudar a construir um melhor futuro é, no pensamento freiriano, substancialmente distinta de algumas tendências contemporâneas. Afasta-se, portanto, da defesa do *self-mademan*¹⁷ ou da meritocracia¹⁸, uma vez que contraria apologias marcadas por um certo individualismo isolacionista, que responsabiliza, de forma singular, o sucesso (e o insucesso) em cada pessoa. A ideia de homens e mulheres, que Paulo Freire mobiliza, orienta-nos, desde logo, para um compromisso com o coletivo, para a ideia de um esforço comum, em que a história é, então, uma co-construção, não uma narrativa autobiográfica, de autor e personagem única.

Esta postura convoca a segunda ideia que gostaria de mobilizar, a *despoliticização da política*¹⁹, que poderá ser entendida de acordo com duas racionalidades complementares.

Por um lado, associada à diminuição do valor da participação democrática, assente em entendimentos pluralistas. Como nos partilham Chomsky e Waterson²⁰, as democracias contemporâneas parecem privilegiar uma concepção formal da participação democrática, mas que não é verdadeira-

¹⁶ Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 87.

¹⁷ Colic-Peisker; Flitney. *The Age of Post-Rationality*. Singapore: Springer, 2018.

¹⁸ Stoesz. *Meritocracy, populism, and the future of democracy*. London: Routledge, 2022.

¹⁹ Freire. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

²⁰ Graetz; Shapiro, *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*.

mente representativa da vontade popular, dado que preferem *escutar outras vozes*. Estas vozes, para Paulo Freire²¹, são, no essencial, duas. Uma associada à ideia da técnica, de uma gestão meramente orientada para resultados, que pouco necessita de discutir ou ponderar sobre os seus alicerces axiológicos ou os processos de deliberação e a atuação política, visando, acima de tudo, estabelecer um modo técnico – e por isso indiscutível – de proceder. Uma outra relacionada com a ascensão do neoliberalismo e a diminuição da força política das classes populares, com uma crescente tendência para as forças económicas - que para o autor surgem mediante relações opressoras – reforçarem e concentrarem o seu poder político.

Por outro lado, a reconfiguração da ideia de público. Como nos partilha Bauman²², «o “público” foi despojado de seus conteúdos diferenciais e ficou sem agenda própria não passa agora de um aglomerado de problemas e preocupações privados». Tal entendimento, evidencia a necessidade de se proceder a uma discussão política sobre assuntos que sejam comuns às diferentes comunidades. No caso da educação, a privatização dos problemas tem seguido duas tendências.

Por um lado, a privatização das escolas, associada ao crescimento de ofertas de colégios privados, que torna as preocupações ligadas à administração destas organizações um assunto, predominantemente, particular, da responsabilidade dos gestores, atribuindo um plano secundário ao envolvimento, escrutínio e responsabilidade pública, na educação destes jovens²³. Existe, ainda, uma outra forma de privatização, enquadrada nas políticas educativas, a privatização da aprendizagem²⁴ e do (in)sucesso²⁵. De acordo com esta postura, o resultado da aprendizagem transforma-se, meramente, num bem-privado – por vezes enquadrado como forma de capital-humano – sendo as crianças e as famílias os seus principais (ou únicos) beneficiários e responsáveis²⁶. Como tal, o ensino orienta-se, essencialmente, para

²¹ Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*.

²² Bauman. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 71.

²³ Bellamy, *Citizenship: a very short introduction*; Santomé. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* Madrid: Ediciones Morata, 2017.

²⁴ Biesta. «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern», *Flip the system Australia: what matters in education*, Deborah M. Netolicky, Jon Andrews, e Cameron Paterson (ed.). Oxon: Routledge, 2019.

²⁵ Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

²⁶ Saltman; Means. «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*, Kenneth Saltman, e Alexander Means (ed.). Medford: Wiley Blackwell, 2019, pp. 1-10.

a aprendizagem individual dos estudantes, valorizando, igualmente, o seu mérito – ou demérito – individual. Sobressai, portanto, uma preocupação meramente individualizada da educação, diminuindo-se, por conseguinte, a ideia de que a educação é um bem-comum, que pressupõe uma responsabilidade coletiva e se estabelece como uma experiência social.

Este modo de pensar sobre a educação encontra particulares ecos na discussão que Paulo Freire faz sobre as dimensões ideológicas da educação – enquanto terceiro eixo de discussão associado ao pensamento freiriano. Mesmo nos seus trabalhos iniciais, o pedagogo brasileiro problematiza a relação entre ideologia e educação, sintetizando-a do seguinte modo:

A educação, ontem, hoje e amanhã, nunca foi, é e nunca será neutra. Aqueles que falam de neutralidade são precisamente aqueles que temem perder o direito de usar a sua neutralidade em seu proveito (...). O respeito pelo seu direito de decidir, de escolher, de optar por esta ou aquela forma de atuar politicamente, no entanto, só muito distorcidamente se chama neutralidade²⁷.

Esta postura é, hoje, amplamente reconhecida no âmbito educativo, assumindo-se que a discussão sobre educação requer uma qualquer ponderação do ponto de vista ideológico, nomeadamente os valores que suportam as práticas e que visam ser preservados e promovidos pelas experiências educativas²⁸. Sabemos, contudo, que existe, ainda hoje, um conjunto amplo de forças que procuram negar esta dimensão ideológica²⁹. Tal procura decorre de diferentes tendências que visam, de uma forma ou de outra, legitimar a sua conceção do mundo e os seus valores assumidos como aqueles que devem ser ensinados, não decorrente de uma escolha política ou moral, mas mediante uma decisão técnica. De facto, existem diferentes organizações internacionais que procuram, através de um aparato técnico e de uma retórica matemática, criar um discurso sobre educação que ultrapassa qualquer ponderação sobre os valores a serem considerados, focando-se nos resultados adquiridos. Contudo, a discussão sobre como se obtiveram esses resultados ou o porquê desses resultados serem relevantes é, globalmente, desconsiderada.

²⁷ Freire. *Educação e Conscientização. Extensionismo rural. Cuaderno No. 25*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968, p. 273. (Tradução própria).

²⁸ Sacristán, *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*; Reboul, *A filosofia da educação*.

²⁹ Giroux, *On Critical Pedagogy*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

Existe, contudo, uma outra dimensão que tem sido menos debatida: os valores promovidos nas práticas pedagógicas. Em distintos contextos, as escolas estão, hoje, a ser orientadas para valores de mercado, caracterizados pela competitividade, pelo individualismo, em que os estudantes são incentivados a compararem-se uns com os outros, em processos que contribuem para a seriação numérica e para a hierarquização entre pares³⁰. Existem, ainda, dinâmicas de mercantilização do próprio conhecimento e da aprendizagem, e os conhecimentos são tidos como valiosos se forem economicamente úteis, ou, então, a aprendizagem é procedida de recompensas, como, por exemplo, vales monetários para quem lê livros³¹. Apesar disso, outros valores têm, de algum modo, procurado marcar a agenda da discussão política, como a solidariedade, a colaboração, a diversidade ou o compromisso comum³², mas, talvez, como formas dissonantes do discurso dominante, que se tende a tornar hegemónico. De facto, Freire é crítico dessa tendência:

do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo. Em seu lugar, a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importancia (Freire, in *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*).

Apesar de reconhecer que estes valores éticos se estavam a legitimar como dominantes nas sociedades contemporâneas – o que é subscrito por diferentes autores³³, Freire subscrevia uma conceção esperançosa sobre a educação e a sua relação com a sociedade, em sentido lato. De facto, Freire constatou que «se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda»³⁴. Esta ideia inscreve-se no último aspeto que me parece importante destacar: a conceção freiriana de que a educação é

³⁰ Santomé, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*.

³¹ Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

³² Unesco - *Reimaginar os nossos futures juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2021.

³³ Bauman, *Em busca da política*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*; Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

³⁴ Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, p. 31.

(potencialmente) transformadora da sociedade.

A este propósito – e sem pretender reduzir a educação à educação escolar – retomo uma ideia que partilhei recentemente, em que defendo a educação como *antecâmara de novos futuros*³⁵. Esta postura é próxima da concepção freiriana, que partilhei já, a propósito de nos assumirmos como agentes da história e não como seus reféns. De facto, os processos educativos podem estabelecer-se como dinâmicas fundamentais para que seja possível realizar uma crítica mais fina às características sociais contemporâneas, promover competências de compreensão e participação social e, também, de legitimar outros valores que não a moral de mercado. Como tal, podemos entender as práticas educativas como «incubadoras de um futuro mais belo, mais humano, mais esperançoso» (*Idem*, p. 59). Como tal, há assumo a sua inequívoca com a política, fazendo sobressair a sua responsabilidade na formação de cidadãos e na possível reconstrução de outros (melhores) futuros comuns. Um dos domínios com uma evidente relação com tal finalidade educativa, no âmbito dos contextos escolares, relaciona-se com a deliberação curricular, que melhor discutirei de seguida.

2. O pensamento freiriano na deliberação curricular

O currículo surge como um conceito fundamental na reflexão dos sistemas educativos e na prática pedagógica desenvolvida em cada contexto³⁶. A problematização conceptual sobre currículo é particularmente ampla e plural, pelo que importa, como ponto de partida, avançar com um posicionamento teórico sobre este conceito. Nesta sequência, partilho que entendo o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re) construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares»³⁷. Esta conceptualização afasta-se das ideias mais comuns sobre currículo, que tendem a circunscrevê-lo aos documentos formais ou às decisões do poder central. Pelo contrário, a definição que proponho assume quatro ideias fundamentais: em primeiro, que o currículo é um projeto e, como tal, não resulta num documento hermético ou fechado, mas é algo que se *co-constrói* em diferentes níveis de decisão. Em segundo, que surge como uma expressão político-educativa, explicitando, desde logo, a relação

³⁵ Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

³⁶ Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

³⁷ Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021, p. 41.

que discuti nas páginas anteriores. Em terceiro, estabelece a sua implícita relação com o conhecimento, como um dos seus elementos constituintes. Por fim, a sua necessária articulação com cada um dos agentes e as experiências que emergem da sua interação, num entendimento humano e humanizador da ação educativa.

Ao assumir este conceito de currículo, é possível articulá-lo com três eixos de discussão emergentes do pensamento freiriano: o conhecimento e a sua importância; os processos de decisão curricular; as práticas pedagógicas desenvolvidas em cada contexto.

No que concerne à centralidade do conhecimento das práticas pedagógicas, Paulo Freire, a este propósito, defende que «jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo»³⁸. Como tal, é fundamental reconhecermos que os processos educativos requerem, por definição, uma qualquer ponderação sobre os conhecimentos que serão valorizados. Esta ponderação é um domínio de discussão típica dos estudos curriculares, que têm não só discutido aquilo que é ensinado, mas, ainda, os sistemas sociais que justificam cada escolha.

Neste âmbito, uma das questões centrais fica associada à pergunta “que conhecimento tem mais valor?”³⁹. A este propósito, Young tem advogado que as escolas têm privilegiado o *conhecimento dos poderosos* como aquele que tem maior importância e reconhecimento nestes estabelecimentos. De acordo com essa análise, há uma sub-representação do património de culturas minoritárias ou do conhecimento que emerge das classes populares⁴⁰. Como defende Tadeu da Silva, os conhecimentos escolares são representativos de um determinado arquétipo de pessoa: um homem, branco, heterossexual⁴¹. Se tomamos como referência os trabalhos de Paulo Freire, podemos reconhecer que os conhecimentos construídos pelos grupos indígenas ou pelos trabalhadores é tomado como “senso comum”, ou “pré-científico” e, como tal, sem possibilidade de ser reconhecido ou legitimado pelas escolas⁴². Consequentemente, os alunos que não fazem parte dos *poderosos* não têm a

³⁸ Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 103.

³⁹ Burns; Cruz. «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic». *Prospects*. 51 (1-3) (2021): 219–231.

⁴⁰ Young. «Teoria do currículo: o que é e por que é importante», *Cadernos de Pesquisa*, 44:151 (2014): 190–202.

⁴¹ Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

⁴² Freire, *Pedagogia do oprimido*; Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*; Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

possibilidade de, na escola, contactarem com os discursos, as preocupações, as heranças culturais das suas famílias ou comunidades.

Existe, ainda, uma outra preocupação que importa assinalar, o modo como a escola contribui para a criação de um sentido comum, associado à partilha de determinados saberes e valores que são tomados como a referência. Como explicam Chomsky e Waterstone tal corresponde à criação de um ‘senso comum’ que se consubstancia como uma forma particular de *poder político*⁴³. De acordo com o pensamento freiriano, este poder das organizações educativas pode ter um poder especialmente pernicioso, associado a processos que visam legitimar e naturalizar os processos de opressão. Explicando por outras palavras, os conhecimentos que são, ou não, aprendidos em contexto escolar podem contribuir, por exemplo, para que as classes dominadas naturalizem as hierarquias sociais, não como consequências de opções políticas particulares, mas antes como características inevitáveis de qualquer organização social⁴⁴. A este propósito, podemos destacar o modo como a instrumentalização curricular em relação a formas particulares de positivismo e anti-intelectualismo contribuíram para diminuir a capacidade crítica dos estudantes, assim como para universalizar modos simplistas de entender o conhecimento, que diminuem a predisposição para o questionamento, a dúvida ou a curiosidade⁴⁵.

O retratado converge com o segundo aspeto que importa destacar, o processo de decisão curricular. O que partilhei nos parágrafos anteriores, parece-me, ajuda a ilustrar diferentes formas como a decisão curricular pode ser marcada por interesses sectários que condicionam o modo como as diferentes gerações criam os seus referenciais para interpretar a sociedade, as relações sociais e a si próprios. Ao recuperarmos os contributos de Carr, podemos exemplificar esta relação de uma forma particular⁴⁶. Decorrente do pensamento do autor, é possível reconhecer duas formas de entender a educação cidadã: uma preocupada com a formação de consumidores competentes e independentes, em que os valores como a competitividade, a eficiência e, em certa medida, a obediência (em relação à lei) são especialmente valorizados; uma outra preocupada com uma educação comprometida com a participação democrática, orientada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e inclusivos, em que são privilegiados va-

⁴³ Chomsky; Waterstone, *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*.

⁴⁴ Freire, *Pedagogia do oprimido*.

⁴⁵ Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

⁴⁶ Carr. «Education for citizenship». *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385.

lores como a diversidade, a solidariedade e o compromisso coletivo. Com este exemplo, poderemos compreender que se apenas um grupo restrito de pessoas controlar a decisão curricular, poderá facilitar modos de cidadania mais passivos, menos orientados para a problematização da realidade social ou para a crítica das estruturas económicas.

De facto, os trabalhos de Giroux têm permitido ilustrar como diferentes grupos de interesse legitimam modos autocráticos de decisão curricular – ora através da imposição (ou proibição) de determinados temas a serem abordados em contexto escolar, ora através do monopólio de recursos didáticos, ora, ainda, através do controlo do que será avaliado. Como tal, tende a existir uma maior concentração dos grupos que conseguem influenciar as decisões curriculares que, não raras vezes, se faz à custa da diminuição da autonomia das organizações escolares e dos diferentes agentes escolares. Por esse motivo, há, neste processo, um enfraquecimento da democraticidade subjacente aos processos de deliberação curricular. Por um lado, e como já identifiquei, se menos pessoas ou grupos se envolvem, de facto, nos processos de decisão curricular, há menor representatividade e menor diversidade. Por outro lado, existem práticas – nem sempre acompanhadas por mecanismos de supervisão democrática – tomadas por diferentes instituições privadas que muito condicionam as decisões curriculares das diferentes escolas, ou sistemas educativos. Neste âmbito, destaco a existência de *rankings* promovidos por diferentes grupos de interesse, ou, ainda, a imposição, por parte de certos grupos “filantropos” de determinados materiais didáticos⁴⁷. Como consequência de uma menor democraticidade, é possível reconhecer-se

Uma tendência global para o ensino de disciplinas [entendidas como] nucleares e competências básicas. As comparações internacionais através de testes, como o PISA, o TIMSS e o PIRLS, incentivaram as nações a restringir as normas e o currículo à matemática, às ciências e à literacia básica, muitas vezes à custa de formas mais amplas de artes liberais e de formas progressivas de currículo, ensino e aprendizagem⁴⁸.

O descrito inscreve-se numa tendência internacional mais ampla, em que as decisões curriculares são, paulatinamente, reduzidas a uma deliberação predominantemente económica, e os conteúdos curriculares que não possam

⁴⁷ Giroux, *On Critical Pedagogy*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

⁴⁸ Saltman; Means, «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», p. 9. (Tradução própria).

ser instrumentalizados para um qualquer ganho mercantil são retirados do currículo ou adquirem uma representação cada vez mais simbólica⁴⁹. Em contraciclo com tais tendências, o propósito de democratizar o currículo pressupõe o envolvimento de diferentes pessoas na deliberação curricular, de forma a que não fique sujeito a responder a interesses particulares ou dos grupos dominantes e possa, antes, estabelecer-se como um projeto democrático e democratizador⁵⁰.

Nesta linha de pensamento, Freire alerta-nos para o contrassenso em defender uma sociedade e educação democrática e optar por desenhos curriculares *heteroimpostos*, definidos por “especialistas” ou grupos de interesse político⁵¹. A democratização do currículo decorre, então, de uma postura conducente com a ideia de emergência curricular, em que as decisões são *co-partilhadas* por professores e alunos, diretores e encarregados de educação, comunidade e agentes políticos. Como tal, é fundamental envolver os estudantes nos processos de definição curricular, num compromisso real com um diálogo comprometido entre educadores e educandos⁵². Portanto, importa «ajudar as crianças e os seus professores a *co-criar* currículos que dançam ecleticamente entre sujeitos, tempo e espaço para ligar as suas vidas às vidas de outros em todo o mundo e desenvolver o sentido de agência necessário para se reconstruírem a si próprios e à sociedade»⁵³.

O último eixo que me parece necessário salientar decorre deste pressuposto, e inscreve-se no modo como educadores e educandos se articulam com as diferentes experiências pedagógicas. Como já mencionei ao longo deste capítulo, o pensamento freiriano destaca a importância do diálogo como um elemento essencial nas relações pedagógicas, que decorre não apenas de uma vocação didática, mas de um imperativo ético. Para Paulo Freire, o diálogo contrariava modos hierárquicos de entender as relações humanas, pelo que, menos reconhecendo a autoridade profissional dos docentes, negava a possibilidade destes profissionais agirem de forma autoritária, si-

⁴⁹ Santomé, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*; Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*; Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

⁵⁰ Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

⁵¹ Freire, *A educação na cidade*.

⁵² Freire, *Educação e Conscientização. Extensionismo rural*.

⁵³ Burns; Cruz, «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic», p. 227. (Tradução própria).

lenciado as perspectivas ou os discursos dos aprendentes⁵⁴. Por conseguinte, para o pedagogo brasileiro, o diálogo estabelecia-se como uma relação entre «Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertário, [na medida em que] são ambos sujeitos cognoscentes face a objetos cognoscíveis, que os medeiam»⁵⁵.

Assim, um dos grandes contributos de Paulo Freire, prende-se com o modo como entendemos o diálogo, no contexto das experiências educativas. Com o pedagogo, há uma crescente crítica a modos de conversação unidirecional educador → educando, em que o primeiro ensina e o segundo aprende. Privilegia, então, um modo conversacional de entender esta relação, em que o professor deixa de falar *para* o estudante e passa a falar *com* o estudante, num processo bidirecional, em que educadores e educandos aprendem uns com os outros. Defende, assim, uma conceção comprometida com a dignidade de todos os envolvidos, em que se privilegiam relações, processos e valores próprios de uma democracia⁵⁶. Nesta linha de pensamento, cada experiência educativa requer «o compromisso e envolvimento partilhado por cada um dos agentes, sem negar a sua singularidade, participação e crescimento»⁵⁷. Há, nesta conceção, uma visão humanizadora das práticas pedagógicas que necessita, igualmente, de ser ponderada nas características organizacionais das escolas, como a seguir discutirei.

3. O pensamento *freiriano* na reflexão organizacional

Atualmente, existe uma certa tendência que visa reduzir a discussão organizacional da escola a aspetos relacionados com domínios meramente quantificáveis, orientados para modos *gerencialistas* de pensar a gestão educativa⁵⁸. De acordo com essas perspectivas, a função maior dos diretores de escola – e restantes cargos de liderança – é quase resumida à melhoria dos resultados, o que se consubstancia em tabelas estatísticas orientadas para a eficácia e eficiência destes estabelecimentos de ensino⁵⁹. No substrato

⁵⁴ Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

⁵⁵ Freire, *Educação e Conscientização. Extensionismo rural*, p. 276. (Tradução própria).

⁵⁶ Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

⁵⁷ Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*, p. 79.

⁵⁸ Lima. «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública», *Currículo sem fronteiras*, 18:1 (2018): 129–144.

⁵⁹ Biesta, «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern».

das mesmas estão duas ideias fundamentais: uma entende que a educação pode ser mais bem compreendida quando reduzida a resultados estatísticos, que permitem avaliar a qualidade dos processos de gestão; a outra defende que é possível estabelecer uma cisão entre a gestão administrativa e a gestão educativa, em que a primeira deve ser da responsabilidade de gestores profissionais.

O pensamento *freiriano* discutia esses dois pressupostos de forma particularmente crítica. No que concerne ao primeiro – e como induzi já –, Paulo Freire assumia e inadequação de resumir qualquer pensamento educativo aos seus resultados, associando tal ideia a *neobobismo*⁶⁰. De facto, a sua conceção orientada para aspetos como a consciencialização dos sujeitos, a promoção de um pensamento crítico facilitador de uma agência individual e coletiva, o despertar da esperança promotora de um mundo melhor, a valorização do diálogo intersubjetivo, como forma de aproximar e humanizar educadores e educandos⁶¹, estabelece-se como uma antítese da frieza aparentemente técnica dos números que pulula certas conceções (e estudos) contemporâneos⁶². Parece-me, por isso, que, para compreendermos esta tendência internacional, necessitamos de reconhecer que a ascensão de uma discussão organizacional numérica, quase algorítmica, decorre da importação de racionalidades e discursos externos à reflexão educativa, de áreas como a economia e (uma corrente particular da) a gestão, que se estabelecem como referenciais hegemónicos, que colonizam o debate educativo⁶³. Importa, a este propósito, não subscrever uma postura de negação dos contributos associados à estatística. Os dados quantitativos podem ser relevantes para compreender e intervir nas realidades educativas, contribuindo para um retrato mais fino e *multiperspetivado* das diferentes realidades escolares. Não podem, contudo, estabelecer-se como um fim em si mesmo, passando o propósito das escolas a resumir-se à melhoria destes indicadores quantitativos⁶⁴.

No que concerne à segunda premissa, o trabalho de Paulo Freire não apresenta uma discussão tão sistemática em relação à articulação entre a gestão

⁶⁰ Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*.

⁶¹ Freire, *Educação como prática da liberdade*; Freire, *Pedagogia do oprimido*; Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

⁶² Morin, *Introdução ao pensamento complexo*.

⁶³ Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

⁶⁴ Biesta, «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern».

e a prática pedagógica. Ainda assim, em *Educação na cidade*, o autor discute, a partir da sua experiência como Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, quais são os alicerces para a sua intervenção no âmbito da participação política formal. Nessa obra, Paulo Freire faz menção à ideia de *política pedagógica* – a que poderemos associar a concepção de administração ou gestão pedagógica – que, enquanto conceito, obriga-nos, desde logo, a reconhecer que as opções no domínio político ou administrativo, quando associadas a questões educativas, implicam-se, inevitavelmente, no âmbito pedagógico, pelo que a dissociação destes dois domínios – gestão e pedagogia – decorre de uma separação artificial, que pouco enriquece o debate ou a atuação nos diferentes contextos. A este propósito, o autor explicita, então, como a gestão dos recursos – em sentido estrito – pressupõe, em simultâneo, uma ponderação sobre a educação, em particular sobre os seus alicerces éticos, as suas características e finalidades. Por esse motivo, defende que:

Não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo também”. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude das escolas, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas.⁶⁵

Essa citação de Freire revela, então, a dimensão interativa e *interconstitutiva* entre as dimensões materiais e as práticas pedagógicas, o que revela o modo como, para o autor, o pensamento organizacional da escola requer um ponderado, estruturado e sistemático pensamento que articule, harmoniosamente, as dimensões institucionais e materiais com as considerações pedagógicas, como elementos indissociáveis, que se realizam em cada escola e comunidade particular. Ainda na sequência desta citação, sobressai, uma outra vez, o compromisso democrático que o autor assume no âmbito da administração escolar. Como uma preocupação constante no pensamento freiriano, a democraticidade das relações, das práticas pedagógicas e das instituições educativas é o eixo fundamental para o debate educativo. De acordo com o autor, esta democraticidade não se pode circunscrever a um discurso ou aspiração meramente retórica, deve, antes, ser uma realidade de facto promovida e vivenciada em cada organização educativa.

⁶⁵ Freire, *A educação na cidade*, p. 34.

Devemos ter consciência, contudo, que as tendências internacionais parecem privilegiar outras preocupações, com uma crescente diminuição da democracia interna das escolas⁶⁶, associadas à ascensão de modos de *gerencialismo pós-democrático*⁶⁷. Estas tendências defendem modos uniformes de entender os processos de gestão; advogam por formas unipessoais de liderança, para evitar a morosidade de decisões colegiais; incentivam mecanismos de controlo (internos e externos) marcados por uma recolha sistemática e ampla de dados quantitativos; privilegiam uma gestão suportada em evidências, por forma a esvaziar a discussão política e ética subjacente aos processos educativos, assim como a legitimar modos alternativos de interpretar as realidades ou de solucionar os problemas. No fundo, defende-se uma espécie de retorno aos modelos de gestão típicos do século início XX, orientado para a objetividade e a descoberta de regularidades, em que os funcionários são entendidos como trabalhadores obedientes, como constituintes de uma engrenagem bem planeada e controlada⁶⁸. Como tal, a discussão associada à democracia interna das organizações laborais – e por inerência das organizações educativas – é entendida como uma reflexão descabida, sem pertinência.

Contrariando essa perspectiva, Freire defende a necessidade de «fazer as escolas mais democráticas, quantitativa e qualitativamente»⁶⁹. Tal ideia é, em tudo, coerente com aqueles que são os principais pressupostos defendidos pelo autor. A democracia é, então, entendida como um valor em si mesmo e não como uma finalidade exógena às práticas ou realidades educativas. Por esse motivo, as organizações escolares, para Freire, deverão ser espaços de vivência da democracia, em que professores, estudantes e comunidade se envolvem, coletivamente, da reflexão e deliberação conjunta. Assim, a experiência escolar deve ser um período marcado pela vivência de valores como a solidariedade, a pluralidade e a dignidade, uma organização moldada e promotora dos valores democráticos (e dos direitos humanos). Mas não deve, contudo, escusar-se numa retórica discursiva. Este compromisso necessita, também, de transparecer nas estruturas institucionais da escola, de forma a facilitar processos de autogoverno.

⁶⁶ Lima, «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública».

⁶⁷ Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

⁶⁸ Sandel, Michael. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*.

⁶⁹ Freire, *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company, 2000, p. 60. (Tradução própria).

Como explicitarei nas páginas iniciais deste capítulo, Paulo Freire é, em si mesmo, multitudes. Os domínios abordados por ele são amplos e conceitualmente densos. Como tal, a minha discussão assumiu um propósito muito concreto: procurar articular o pensamento freiriano com contributos contemporâneos, no âmbito educativo, de forma a fomentar novos e contínuos diálogos com este pedagogo brasileiro. Ao longo das páginas anteriores, acredito que criei condições para deixar esse diálogo acontecer.

Para finalizar, deixo uma ideia só. Os trabalhos de Paulo Freire introduziram (ou valorizaram) conceitos como liberdade, esperança, democracia e democraticidade, intersubjetividade, historicidade, diálogo e *boniteza*. Se mais não conseguir, aspiro, através deste breve texto, relembrar a sua importância, para qualquer discussão educativa ou prática pedagógica, para, de alguma forma, os preservar no nosso imaginário e discurso.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- Bellamy, Richard. *Citizenship: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Biesta, Gert. «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern», *Flip the system Australia: what matters in education*. Deborah Netolicky, Jon Andrews e Cameron Paterson (eds.). Oxon: Routledge, 2019, pp. 30-38.
- Burns, James; Cruz, Christopher. «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic», *PROSPECTS*. 51 (1-3) (2021): 219–231. Doi: 10.1007/s11125-020-09539-1.
- Carr, Wilfred. «Education for citizenship», *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385. Doi: 10.1080/00071005.1991.9973898.
- Chomsky, Noam e Waterstone, Marv. *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2021.
- Colic-Peisker, Val; Flitney, Adrian. *The Age of Post-Rationality*. Singapore: Springer, 2018.
- Duarte, Pedro. *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021.
- . *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco, 2023.
- Dylan, Bob. «I contain multitudes», *Rough and Rowdy Ways*. 2020.
- Fiori, Ernani Maria. «Aprenda a dizer sua palavra», *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, pp. 1-15.
- Freire, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- . *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Recife: Serviço de Extensão Cultural, Universidade do Recife, 1963.

- . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- . *Educação e conscientização. Estensionismo rural. Cuaderno No. 25*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968.
- . *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- . *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- . *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company, 2000.
- . *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- Giroux, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020.
- . *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*. London: Bloomsbury, 2021.
- Graetz, Michael; Shapiro, Ian. *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*. Cambridge: Harvard University Press, 2020.
- Lima, Licínio. «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública», *Currículo sem fronteiras*, 18:1 (2018): 129–144.
- Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- Reboul, Olivier. *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.
- Sacristán, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Saltman, Kenneth; Means, Alexander. «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*. Kenneth Saltman e Alexander Means (eds.). Medford: Wiley Blackwell, 2019, pp. 1-10.
- Sandel, Michael. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.
- . *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*. Lisboa: Editorial Presença, 2015.
- Santomé, Jurjo Torres. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- Stoesz, David. *Meritocracy, populism, and the future of democracy*. London: Routledge, 2022.
- Unesco. *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2021.
- Young, Michael. «Teoria do currículo: o que é e por que é importante», *Cadernos de Pesquisa*. 44:151 (2014): 190–202. Doi: 10.1590/198053142851.

ENTRE PAULO FREIRE E MANUEL FERREIRA PATRÍCIO: NOTA SOBRE A “PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO”

Renato Epifânio

Paulo Freire (1921-1997), figura de referência da Filosofia da Educação no Brasil, não tem tido em Portugal um muito significativo eco. Exemplo disso é a sua muito reduzida presença na obra de Manuel Ferreira Patrício (1938-2021), provavelmente, para não dizer certamente, a figura mais relevante da Filosofia da Educação em Portugal na segunda metade do século XX. Com efeito, ao lermos os seis grossos volumes das suas *Obras Escolhidas*, recentemente editadas (coord. de Renato Epifânio e Samuel Dimas, Ed. MIL, 2021), verificamos que as referências de Manuel Ferreira Patrício a Paulo Freire são muito escassas – e não por Manuel Ferreira Patrício não conhecer a obra de Paulo Freire.

Atentemos num desses exemplos: um conjunto de textos redigidos nos finais dos anos 80, coligidos sobre o título “A Libertação do Homem” (in vol. I, pp. 141-179). Na primeira parte da obra, intitulada “A Libertação do Homem e a Filosofia”, começa Manuel Ferreira Patrício por escrever: “O tema da libertação do homem é bem antigo. Encontramo-lo, por exemplo, no Antigo Testamento. É o tema nuclear do Novo Testamento. O mito de Prometeu é o mito da libertação do homem, trazida por um deus do Olimpo através da doação do fogo. A alegoria platónica da caverna é mais uma versão do anseio do homem pela sua libertação. Toda a filosofia sapiencial, de Pitágoras a Plotino, de Agostinho a Malebranche ou Espinosa, de Avicena a Ibn Arabi, de Fichte ou Schelling a Heidegger, é uma filosofia da libertação do homem.”

De igual modo, como logo de seguida acrescenta, “toda a filosofia materialista, de Demócrito a Feuerbach e de Feuerbach a Marx, é uma filosofia da libertação do homem”. Mas não, claro está, acrescentamos agora nós, da mesma maneira. No caso da corrente em que Manuel Ferreira Patrício insere Paulo Freire – a da “pedagogia da libertação” –, podemos questionar se essa libertação aí em causa não será demasiado curta. Eis, precisamente, a questão a que Manuel Ferreira Patrício procura responder, analisando sucessivamente o “paradigma platónico da libertação do homem”, “a libertação do homem em Espinosa: da escravidão imposta pelas paixões ao amor intelectual de Deus”, “o problema da libertação do homem em Kant”,

o “sentido e conteúdo da ‘libertação do homem’ no quadro da filosofia utilitarista de Jeremias Bentham”, o “sentido e conteúdo da ‘libertação do homem’ no quadro da filosofia utilitarista de Stuart Mill”, “a libertação pela filosofia no pensamento de Edmundo Husserl” e, finalmente, a “defesa da utilidade da filosofia por Epicuro”.

Tudo isto para concluir: “Na época contemporânea W. Dilthey compreendeu, talvez melhor do que qualquer outro filósofo, a pureza da concepção platônica da filosofia: a filosofia encontra a sua culminância na plena formação do homem, ou seja, na plenitude da entrega do homem a si próprio. A filosofia culmina, portanto, na antropagogia. Pela antropologia, o homem conhece-se a si mesmo; pela antropagogia, aperfeiçoa-se e cumpre-se no seu ser, à luz do conhecimento que tem de si mesmo./ Esta é uma ideia platônica. Platão continua a ser o lugar filosófico de todos os ‘regressos’. O ‘regresso’ que hoje se impõe é um regresso aberto e não totalitário ao grande filósofo de Atenas. Nos dois últimos milênios e meio numerosos têm sido, no fim de contas, os seus discípulos, mesmo quando explicitamente o renegam. Por outro lado, talvez seja preciso negá-lo em parte da letra, para o afirmar na plenitude do espírito. É que não poderá haver libertação sem liberdade, nem racionalidade universal assente no esmagamento das nacionalidades particulares e singulares” (*ibid.*, pp. 155-156).

Ou seja, em suma: para Manuel Ferreira Patrício, a “pedagogia da libertação” prefigurada por Paulo Freire é demasiado curta, sobretudo por partir de uma grelha marxista em que os factores materiais e sociais se sobrepõem a todos os demais – em particular, aos de ordem cultural. Ora, na dialéctica freiriana do opressor e do oprimido, ignora-se que a cultura do opressor pode servir para nos elevarmos, sendo assim, em última instância, libertadora. Apenas um exemplo: quando o Império Romano se estendeu à Península Ibérica, ele foi decerto “opressor”, como todos os Impérios. Culturalmente, porém, o Império Romano promoveu um salto qualitativo, de que ainda hoje somos tributários. Estulto seria hoje, por uma póstuma consciência de opressão, renegar todo esse legado. Manuel Ferreira Patrício, decerto, não o procurou fazer, bem pelo contrário, dada a primazia concedida à Cultura, como já tivemos a oportunidade de salientar: “Há pois uma absoluta coerência em Manuel Ferreira Patrício, na sua vida e no seu pensamento – a primazia dada à Cultura determina as suas posições quanto à Escola e à Educação, as suas posições filosóficas e, inclusivamente, as suas posições políticas: caso do seu assumido não-marxismo.” (in vol. V, p. 7).